

Christopher Wallbaum

Produktionsdidaktik im Musikunterricht

(2. veränd. Auflage)

Perspektiven zur Gestaltung
ästhetischer Erfahrungssituationen

2009
Qucosa

Vorwort zur 2. Auflage.

Diese zweite Auflage erscheint ausschließlich im Internet. Als veränderte Auflage muss sie gekennzeichnet werden, weil der Lektor der ersten Auflage den zufälligen Zeitungsausschnitt, der den neurologisch-konstruktivistischen Hintergrund der Arbeit aufblitzen lässt (siehe die übernächste Seite), wirklich für zufällig gehalten und weggelassen hatte. Außerdem fehlte der Hinweis auf den Titel, unter dem das vorliegende Buch am 7.7.1999 in Hamburg als Dissertation eingereicht und im Dezember angenommen wurde. Mir scheint heute, dass der ursprüngliche Titel statt der historischen Perspektiven die Systematik des Buches treffender wiedergibt. Er lautete:

Produktionsdidaktik und ästhetische Erfahrung

Zur Funktion ästhetischer Produkte und musikalischer Techniken bei der didaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen.

Christopher Wallbaum im August 2009

Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Herrmann J. Kaiser, der die Entstehung des vorliegenden Buches nicht nur mit hilfreichen Ratschlägen und kritischen Kommentaren begleitet, sondern mir darüber hinaus Möglichkeiten eröffnet hat, Überlegungen und Ergebnisse frühzeitig in Arbeitsgruppen und aus Tagungen einem größeren Publikum vorzustellen.

Als Gast des Graduiertenkollegs „Ästhetische Bildung“ an der Universität Hamburg konnte ich regelmäßig an Veranstaltungen, Arbeitsgruppen und Gesprächsrunden teilnehmen und damit eine alternative Sprachwelt zur Arbeit in der Schule praktizieren. Bei allen Mitgliedern des Kollegs möchte ich mich dafür und für die vielfältigen Anregungen bedanken.

Bedanken möchte ich mich außerdem für die anregenden, kritisch weiterführenden und ermutigenden Gespräche, die ich in verschiedenen Phasen der Arbeit mit Prof. Dr. Ulrich Günther, Prof. Dr. Volker Schütz und Prof. Dr. Arno Combe führen konnte.

Dankbar bin ich für die wertvollen Hinweise und kritischen Rückfragen aus vielen manchmal ausufernden Diskussionen mit Dr. Christian Rolle, Dr. Jürgen Vogt, Dorothee Barth, Thomas Frey, Dr. Tatjana Jesch, Bernd Kleimann, Petra Herzmann und nicht zuletzt Susanne Wallbaum, die zudem durch den jahrelangen Verzicht auf gemeinsame Freizeit das Zustandekommen dieses Buchs erst ermöglicht hat.

„Das heißt, all das findet im Kopf statt“, sagt der Neuropsychologe. „Unsere Arbeit zeigt eine gewaltige Plastizität und die Fähigkeit von Interaktionen im Gehirn.“ Doch gerade diese Interaktionen können es auch in die Irre führen.

Die Anosognosie ist, wie Ramachandran sagt, „eines der verblüffendsten Phänomene, denen man als Neurologe begegnen kann“. Anosognosie tritt manchmal bei linksseitig gelähmten Patienten auf. Den meisten Patienten ist ihre Behinderung bewußt, aber etwa fünf Prozent der Betroffenen verleugnen ihre Beeinträchtigung.

Patientin F. D. zum Beispiel, eine ältere Dame, deren linke Körperseite nach einem Schlaganfall in der rechten Hirnhälfte völlig gelähmt ist. „Dennoch behauptet sie, sie könne ihren gelähmten linken Arm bewegen“, erzählt Ramachandran. „Dabei ist sie eine völlig intelligente Frau. Nur wenn es um ihre Hand geht, macht sie sich etwas vor und behauptet, sie könne sie bewegen. Wenn ich sie frage: ‚Können Sie sehen, daß sie sich bewegt?‘ antwortet sie: ‚Ja, das kann ich.‘ – ‚Fühlen Sie beide Hände gleich?‘ – ‚Ja.‘“

Um herauszufinden, wie weit diese Selbsttäuschung geht, treibt

der Neuropsychologe das Spiel auf die Spitze: „Können Sie in die Hände klatschen?“ – „Natürlich kann ich das.“ Die Patientin fährt mit der rechten Hand durch die Luft, als ob sie gegen eine imaginäre linke klatschen würde. „Klatschen Sie?“ – „Ja, ich klatsche“, sagt Frau D. – „Für mich ist das die Antwort auf das alte Zen-Koan: ‚Wie klingt das Klatschen einer Hand?‘“ meint Ramachandran mit einem Augenzwinkern: „Frau D. weiß die Antwort.“

Weg zur Wahrh.

Er
s

Einleitung	9
1) Drei Erfahrungen aus der Schulpraxis	11
2) Eine theoretische Voraussetzung: Ästhetische Erfahrung ist der Zweck musik- didaktischer Praxis	18
3) Drei Thesen	19
4) Zur Auswahl und Bearbeitung des untersuchten Materials	21
5) Die Einzeluntersuchungen	23
6) Prozess- oder Produktorientierung?	26
7) Gibt es objektive Gründe für die Verwendung bestimmter musikalischer Tech- niken?	33
8) Eine Systematisierung in bezug auf die Thesen (Vorgriff auf Teil 1.3)	37
9) Situation und Erfahrung – Ein relationales Modell ästhetischer Erfahrung als Be- zugspunkt einer Prozess-Produkt-Didaktik?	38
 1. Teil: Historisch-systematische Untersuchungen zur Produktionsdidaktik	 41
1.1 Einzeluntersuchungen	
Koerppen (1980): „Anleitung für musikalische Erfindungsübungen“ – Die Einführung in ein ästhetisches Handwerk und damit in eine bestimmte kulturelle Haltung	43
1. Zur ästhetischen Theorie - 1.1. Widersprüchlich: relativistische und universalistische Aussagen - 2. Verallgemeinernder Exkurs - 3. Begründungen - 3.1 Kreativität mittels Satzlehre/Werklehre wecken - 3.2 Satzlehre zum Verständnis des Meisterwerks - 3.3 Einübung tradierter Haltungen	
Jöde (1928): „Das schaffende Kind“ – Schöpferische Kräfte als argumentative Ver- knüpfung von opusorientierten und scheinbar universell gegebenen musikalischen Tech- niken mit Lebenstüchtigkeit und Produktionsdidaktik	49
1. Zur ästhetischen Theorie - 2. Kritische Anmerkungen - 3. Begründungen - 3.1 Befreien und Entfalten der künstlerisch produktiven Kräfte - 3.2 Kreativitätstraining - 3.3 Erziehung zur Gemeinschaft	
Longardt (1968): „Musikerziehung braucht Phantasie“ – Ein Echo auf Jöde mit erwei- tertem musikalischem Handwerk und Spuren eines schülerbezogenen Produktbegriffs	58
1. Zur ästhetischen Theorie - 1.1 Merkmale der expliziten ästhetischen Theorie (Longardt-A) - 1.2 Merkmale der impliziten ästhetischen Theorie (Longardt-B) - 2. Kritische Anmerkungen - 3. Begründungen - 3.1 Werk- statterfahrung als propädeutische Schulung von Handwerk und produktiven Verhaltensweisen - 3.2 Kreativi- tätstraining als Lebenshilfe	
Hansen (1975): „Kreativität im Musikunterricht“ – Ein exemplarischer und proble- matischer Begriff von „reiner“ Musik	67
1. Zur ästhetischen Theorie - 1.1 Der „Tonraum“ als Welt für sich - 1.2 Ästhetische Bedeutung als Außer- musikalisches - 1.3 Wahrnehmen und Komponieren als kreative Prozesse - 1.4 Das Produkt: Eine Problemlösung in „reiner Musik“ - 2. Kritische Bemerkungen - 3. Produktionsdidaktische Begründungen 3.1 Auditive Erfahrung und Propädeutische Alphabetisierung - 3.2 Komponieren trainiert kreatives Verhalten im allgemeinen - 3.3 Befreiung verschütteten Gestaltungsdrangs/Expressivität	
Paynter/Aston (1972): „Klang und Ausdruck“ – Mit neuem Material in alten Bahnen?	
1. Zur ästhetischen Theorie - 1.1 Eine Collage verschiedener Aussagen über das Wesen der Musik - 1.2 Zusammenfassung - 2. Begründungen - 2.1 Modellhandeln für den außerschulischen „Ernstfall“: Kunst verstehen - 2.2 Material- und Selbsterfahrung als Entfaltung schöpferischer Kräfte - 3. Schluss	76

Orff (1931–1995): Elementmusik-Modellmusik-Laienmusik – Drei weiterführende Begriffe und zwei ästhetische Theorien in einer produktionsdidaktischen Konzeption: Ein universalistischer und ein kultureller Begriff von ästhetischer Erfahrung

83

1. Orffs ästhetische Theorie - 1.1 Orff-A: Ein materiales, universalistisches Konzept ästhetischer Erfahrung - 1.2 Orff-B: Ein formales, kulturelles Konzept ästhetischer Erfahrung - 1.3 Kritische Bemerkungen - 1.4 Zusammenfassung - 2. Begründungen - 2.1 Musikalische Erfahrung und Enkulturation durch universell definierte Laienmusik - 2.2 Musikalische Erfahrung und Enkulturation durch kulturell definierte Laienmusik

Henze (1976–1992): Kommunal-Opern als musica-impura – Ein geschichtsphilosophisch-moderner und ein abgeleitet-postmoderner Begriff von ästhetischer Erfahrung

93

1. Henzes ästhetische Theorie A (... im Sinne einer historisch-materialistischen Moderne) - 2. Henzes ästhetische Theorie B (im Sinne eines postmodernen Relativismus) - 3. Exkurs zum spezifisch Musikalischen in der ästhetischen Erfahrung - 4. Zusammenfassung - 5. Produktionsdidaktische Begründungsweisen - 5.1 Intensivkurs Neue Musik durch learning by doing - 5.2 Bewusstmachen von poetischen Techniken durch learning by doing - 5.3 Erfahrung einer soziokulturellen Situation ästhetischer Praxis (A) - 5.4 Erfahrung einer soziokulturellen Situation ästhetischer Praxis (B) - 5.5 Ästhetische Erfahrung als vorbereitender Köder für den „Ernstfall“ Kunst - 5.6 Ästhetische Erfahrung als „Ernstfall“

Meyer-Denkman (1972–1995): „struktur und praxis neuer musik im unterricht“ oder: Ein paradoxes Ineinander von naturhaft-universellen, historisch-objektiven und momenthaft-subjektiven Aspekten musikalischer Erfahrung. Ein universalistisch-moderner und ein kulturell-postmodern-avantgardistischer Begriff von ästhetischer Erfahrung

112

1. Einige Brüche in der ästhetischen Theorie - 2. Allgemeine Merkmale der ästhetischen Theorie - 3. Die ästhetische Theorie A: Die zur Moderne neigende Seite - 4. Die ästhetische Theorie B: Die zu Avantgarden und Postmoderne neigende Seite - 5. Zusammenfassung - 6. Kritische Bemerkungen - 7. Begründungen - 7.1 Training der Wahrnehmungsfähigkeit/Aisthesis - 7.2 Element- und Konzept-Lernen der Neuen Musik / Ästhetisches Konzept A - 7.3 Vollgültige ästhetische Praxis und Erfahrung in der Schule / ästhetisches Konzept B - 7.4 Therapeutische Befreiung - 7.5 Musikalisches Sozialtraining - 7.6 Schöpferische Kräfte / Kreativität entwickeln

Roscher (1970–1993): Integrative Musikpädagogik - Polyästhetische Erziehung. Vielfältige Reflexionen zu Kontextualität einerseits und metakulturellen Konstanten andererseits laufen in einem kulturspezifischen Begriff von metakultureller ästhetischer Erfahrung zusammen

127

1. Aussagenfeld: Polyaisthetik (Existenzielle Aufmerksamkeit) - 2. Aussagenfeld: Spiel/Autonomie (Weltenthabenheit) - 3. Aussagenfeld: Ästhetik (Metakulturelle Ganzheit) - 3.1 Zwei historische Bezüge - 3.2 Zwei theoretische Positionen - 3.3 Zwei Ganzheiten als ästhetische Erfahrungen - 4. Zusammenfassung von Polyaisthetik, Spiel/Autonomie und Ästhetik - 5. Kritische Anmerkungen - 6. Produktionsdidaktische Begründungen - 6.1 Produzieren als eine allgemeine Weise ästhetischen Verhaltens - 6.2 Befreiung durch ästhetische Techniken - 6.3 Berührungen mit „etwas“ in dilettantischen Produkt-Fragmenten - 6.4 Produktion als Voraussetzung für den „Ernstfall“: Kunst verstehen - 6.5 Vom vorzivilisatorischen Kult mit dem „ewigen“ Material - auch des bürgerlichen Kunstwerks - zum schulischen Regional-Kult - 6.6 Produzieren als Musiktherapie - 6.7 Erwerb sozialer Kompetenzen durch Gruppenproduktion

Schütz (1981–1996): Schuleigene Ausdrucksformen als kulturpolitischer Kontrapunkt und: Vier musikpädagogische Verwendungsweisen des Wortes Musik

1. Zur ästhetischen Theorie - 1.1 Zweimal „Musik“ im weiten Sinn (als kulturell und als universell bedeutsame ästhetische Erfahrung) - 1.2 Zweimal „Musik“ im engen Sinn (als Aisthesis/Grammatik und technisch-instrumentelle Musiker-Erfahrung) - 1.3 Kombination der verschiedenen Verwendungen von „Musik“ und Schlussfolgerungen - 1.3.1 Unmittelbar musikbezogene Erfahrungen - 1.3.2 Musikbezogene Erfahrungen - 1.4 Zusammenfassung, Kritik und einige Verallgemeinerungen - 2. Begründungen - 2.1 Sinnliches Element- und Konzept-Lernen - 2.2 Eine ästhetische Erfahrung machen

147

1.2 Begründungsansätze für eine Produktionsdidaktik	169
1. Am Rande: Einige Begründungen, die nicht auf ästhetische Erfahrung zielen	169
2. Drei Begründungen, die unmittelbar oder mittelbar auf ästhetische Erfahrung zielen: Element-Lernen – Konzept-Lernen – Eine-ästhetische-Erfahrung-machen	171
3. Zusammenfassung	173
1.3 Vier Gruppen ästhetischer Theorie	174
1. Gruppe A1: Produktorientierung mit vorgegebenen Techniken	174
2. Gruppe A2: Prozessorientierung mit vorgegebenen Techniken	178
3. Gruppe B2: Prozessorientierung ohne vorgegebene Techniken	182
4. Gruppe B1: Produktorientierung ohne vorgegebene Techniken	184
	188
1.4 Zusammenfassung und Desiderate	193
 2.Teil: Gruppe B1 oder: Prozess-Produkt-Didaktik.	
Ein relationales Modell ästhetischer Erfahrung liefert Gründe und Orientierungshilfen für die Gestaltung von Situationen ästhetischer Praxis und Erfahrung	199
 2.1 Die allgemeine Form ästhetischer Praxis und Erfahrung	202
1. Ästhetik ist nicht Aisthetik ... „damit Ästhetik ihren Job tun kann“	202
2. Es gibt eine allgemeine Form ästhetischer Praxis und Erfahrung	203
2.1 Ästhetische und andere Arten der Praxis bzw. der Weltzuwendung	208
3. Drei Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung – drei Grundformen ästhetischer Praxis	208
3.1 Ästhetische Korrespondenz	211
3.2 Ästhetische Kontemplation	215
3.3 Ästhetische Imagination	217
4. Die Form der ästhetischen Praxis der Kunst: Eine Kombination der drei Grundformen	218
4.1 ...als Nebeneinander	219
4.2 ...als Nacheinander	221
 2.2 Funktion und Qualität des Produkts in ästhetischer Praxis	228
1. Vergewisserung: Was heißt „ästhetisches Produkt“?	230
2. ... bei der Herstellung	231
2.1. Beispiele	233
3. ... beim Umgang mit dem hergestellten Produkt	239
4. Aspekte ästhetischer Attraktivität: Nicht Wie <i>oder</i> Was, sondern Wie <i>und</i> Was	242
5. Zusammenfassung	246
 2.3 Das Musikalische in ästhetischer Praxis	248
1. Instrumentelle, theoretische und ästhetische Praxen führen zu verschiedenen Musikbegriffen	250
2. Exkurs: Ästhetische Kontemplation und „reine Musik“	255
3. Produktionstechniken - das Musikalische bei der Herstellung ästhetischer Produkte	258
4. Beispiele 1. Wir-Lied 2. Tonband/Harddisc 3. Musikszene	265
5. Zusammenfassung	270

2.4 Propädeutik und Inszenierung ästhetischer Praxis. Zwei Begründungstypen mit verschiedenen Folgen für die didaktische Praxis	272
1. Propädeutik durch Prozess-Produkt-Didaktik oder: Veranschaulichung von musikalischen Techniken	274
2. Ästhetische Erfahrung durch Prozess-Produkt-Didaktik oder: Ästhetische Praxis mit musikalischen Techniken	275
3. Exkurs: Zur fachspezifischen Funktion/Perspektive eines ästhetischen Faches in fächerverbindenden Produktionssituationen oder: Der Unterschied zwischen wissenschaftlichen und ästhetischen Techniken	276
4. Entweder-oder?	278
 3. Teil: Zusammenfassung und Orientierungshilfen	
1. Zusammenfassung	281
2. Orientierungshilfen für die Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen	281
	286
 Literaturverzeichnis	
	290

Einleitung

In dieser Untersuchung geht es um Argumente und praktische Orientierungshilfen für das Produzieren von Musik in der Schule. Mit Produzieren ist eine „Tateinheit“ von konzipierendem Entwerfen (Komponieren im weitesten Sinne) und Realisieren gemeint. Entsprechende Didaktiken werden hier unter dem Oberbegriff *Produktionsdidaktik* zusammengefasst. Aus der Untersuchung von vorliegenden Konzeptionen (in Teil 1) und systematischen Differenzierungen (in Teil 2) ergibt sich eine neue produktionsdidaktische Konzeption. Sie kann als *Prozess-Produkt-Didaktik* spezifiziert werden, weil sie auch in didaktisch gestalteten Produktionssituationen nicht allein dem Prozess, sondern ebenso dem Produkt und seiner ästhetischen Qualität wesentliche Bedeutung beimisst. Der primäre Zweck dieser Prozess-Produkt-Didaktik ist das Ermöglichen und Anregen von ästhetischen Erfahrungen. Dass ästhetische Erfahrungen der Zweck didaktischer Inszenierungen sind, ist eine Voraussetzung der Untersuchung. Musikalische Erfahrungen werden dabei als eine Spielart ästhetischer Erfahrungen begriffen. Sie sind kulturabhängig, und verschiedene Kulturen werden als grundsätzlich gleichwertig aufgefasst.

Die Frage ist, allgemein gesagt: Ist Produktionsdidaktik überhaupt geeignet oder könnte sie es sein, in der Schule ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen? Wenn ja: Worauf sollte man als Musikpädagoge achten? Die Antwort ergibt Orientierungshilfen, die zum einen gegenwärtig praktizierten Produktionen in der Schule dienen können, zum anderen aber auch Perspektiven auf zukünftige schulspezifische Formen musikalisch-ästhetischer Praxis eröffnen.¹

Die zentralen Thesen lauten, kurz vorweggenommen:

1. These: Das Produzieren von Musik in Lehr-Lern-Gruppen ist empfehlenswert, weil es besonders geeignet ist, um Schüler und Schülerinnen ästhetische Erfahrungen machen zu lassen.
2. These: Die Verwendung musikalischer Produktionstechniken sollte aus der konkreten Situation heraus entschieden werden, um alle vorhandenen Möglichkeiten und Kompetenzen optimal zu nutzen. Der Begriff „musikalische Produktionstechnik“ ist zu verstehen im Sinne von Bruchstücken kultureller Praxen, die als Schemata instrumentellen Handelns zur Herstellung musikalisch-ästhetischer Produkte isoliert werden können. Diese können auf sehr unterschiedlichen Ebenen liegen z.B. Trommeln, Harmonielehren, Sequenzerprogramme, Formen des Zusammenspiels ...)
3. These: Die ästhetische Qualität (Attraktivität bzw. Gelungenheit) eines herzustellenden Produkts verdient von Beginn des Produktionsprozesses an besondere Beachtung.

¹ Damit ist weder „musikpädagogische Musik“ gemeint, wie Adorno (1953 und 1956) sie kritisiert hat, noch „musisches Klöppeln“ (Meyer-Denkman 1972, 13f.), „emanzipatorisches Clusterbasteln“ (H-C. Schmidt 1986, 50) oder routiniertes Reproduzieren von rock-popmusikalischen Spielvorlagen als „blinder Aktivismus“ (Schütz 1991, 197 deutet solche Gefahr an, vgl. auch Fuchs 1998, 8).

Mit ästhetischer „Praxis“ ist hier weder nur Musizieren gemeint noch eine Form gelingenden Lebens, sondern ein Komplex von Tätigkeiten, der in soziokulturelle Zusammenhänge eingebettet ist. Vgl. ausführlicher Teil 2.1 dieser Arbeit.

Ästhetisch attraktiv bedeutet dabei nicht „schön“ in einem universalistischen Sinn. Vielmehr wird die ästhetische Gelungenheit in der je konkreten Situation ausgehandelt.

Die dritte These entspricht dem vermutlich auffälligsten Ergebnis dieser Untersuchung. Sie ist nicht als Parteinahme in einem historisch-musikpädagogischen Streit zu verstehen, der sich an dem Gegensatz Produkt- vs. Prozessorientierung festmachte. Vielmehr führt der theoretische Bezugspunkt „ästhetische Erfahrung“ dazu, dass solche Alternativen wie „Pop- oder Kunstorientierung“, „Kunstwerk- oder Wahrnehmungsorientierung“ und „Prozess- oder Produktorientierung“ hinfällig werden.

Das Vorgehen der Untersuchung kann folgendermaßen zusammengefasst werden: Auf der Basis von produktionsdidaktischen Erfahrungen aus langjähriger Schulpraxis sowie daraus sich ergebenden Thesen werden im 1. Teil der Arbeit vorliegende produktionsdidaktische Konzeptionen² daraufhin untersucht, *wie* ästhetische Erfahrungen beschrieben und *welche Begründungen* für die produktionsdidaktische Anregung von derart beschriebenen Erfahrungen geltend gemacht werden. Dabei werden sowohl den Konzeptionen immanente Widersprüche als auch Differenzen zu den Ausgangsvermutungen dieser Untersuchung sichtbar. Beide führen die einzelnen Analysen zunehmend in grundlagentheoretische Fragestellungen hinein. Mit einer Systematisierung der untersuchten produktionsdidaktischen Konzeptionen hinsichtlich ihrer Begründungsansätze (in 1.2) und ihrer ästhetischen Theorien (in 1.3) werden die Differenzen greifbar, und es tritt zugleich ein anders akzentuierter Begriff von ästhetischer Erfahrung hervor.

Die Merkmale dieses Begriffs entsprechen nicht nur den Ausgangsvermutungen und manchen eher beiläufigen Beschreibungen in einigen Konzeptionen, sondern auch einem *relationalen* Modell von ästhetischer Erfahrung, das Martin Seel in Auseinandersetzung mit dem Begriff von ästhetischer Erfahrung in der Tradition von Platon über Kant, Dewey, Heidegger, Wittgenstein, Adorno und Habermas bis Welsch vorgelegt hat.³

Mit diesem relationalen Modell steht im 2. Teil der Arbeit eine Begrifflichkeit zur Verfügung, die es erlaubt, Desiderate aus dem 1. Teil aufzugreifen und zugleich die Nützlichkeit einiger begrifflicher Unterscheidungen für das Erfassen, Planen und Durchführen prozess-produkt-didaktischer Inszenierungen vorzuführen, die dann auch für fachübergreifende Situationen

² Die Bezeichnung als „Konzeption“ trifft zweifellos eher auf so umfangreich dokumentierte produktionsdidaktische Ansätze wie die von Orff und Roscher, aber auch Meyer-Denkman, Schütz und Henze zu als auf diejenigen von Koerppen, Hansen oder auch Jöde. Die Frage, ob „Konzept“ oder „Konzeption“ ist für die vorliegende Untersuchung jedoch letztlich unerheblich, weil es mehr um das Aufspüren von Argumenten und Begründungszusammenhängen geht als um eine umfassende Darstellung, Würdigung und Kritik einzelner produktionsdidaktischer Konzepte bzw. Konzeptionen. Grundsätzlich wird hier das Wort „Konzeption“ verwendet, wenn pauschal von den untersuchten Texten zur Produktionsdidaktik die Rede ist. Einzelne Abweichungen erklären sich aus dem jeweiligen Zusammenhang. Zur Ambivalenz der Begriffsverwendung in der Musikpädagogik vgl. Ott 1993, 137. Für eine besonders enge Verwendung von „Konzeption“ entscheidet sich Gruhn 1993, 330f.

³ Seel 1985 u. 1991. Vgl. auch Rolle 1999.

verwendbar sind. Im zusammenfassenden 3. Teil ergeben sich schließlich neun Thesen als „Grundlinien“ einer Produktions- bzw. genauer Prozess-Produkt-Didaktik, die primär darauf zielt, musikalische Erfahrungen (als eine Spielart ästhetischer Erfahrungen) zu ermöglichen.

Am Anfang dieser Arbeit standen Erfahrungen des Verfassers mit verschiedenen Musikproduktionen in der Schule: Radio-Werbespots für den Schulchor und Klassen-Songs, Filmvertonungen, Musique concrète aus Schulklingen, Bach-Computer-Bearbeitungen, Tanz-, Trommel- und szenisch-musikalische Performances.

1. Drei Erfahrungen aus der Schulpraxis

Die Beschreibung dreier Erfahrungen aus der Schulpraxis soll einige Voraussetzungen und Vermutungen veranschaulichen, die zu den Ausgangsvermutungen und Thesen sowie zur historisch-systematischen Untersuchung vorliegender Produktionsdidaktiken im 1. Teil führten. Diese drei Erfahrungen lassen zugleich ein Nacheinander verschiedener produktionsdidaktischer Konzepte erkennen, die jeweils verschiedenen Begriffen von ästhetischer Erfahrung sowie verschiedenen musikdidaktischen Konzeptionen nahestehen. Die erste Erfahrung führte den Verfasser in der Begegnung mit SchülerInnen aus verschiedenen Kulturen (bzw. Teilkulturen) zu Zweifeln an seinem grammatik- und objektorientierten Musikbegriff und damit dem Gegenstand von Musikunterricht. Die zweite Erfahrung führte mit einem strikt schüler- und subjektorientierten Musikbegriff zur Entdeckung von musikalischen Schülerinteressen und -kompetenzen, aber auch zur Orientierungslosigkeit angesichts offener und auseinanderlaufender Gruppenprozesse.⁴ Die Frage nach dem Gegenstand und Zweck von Musikunterricht blieb also unbeantwortet. Die dritte Erfahrung schließlich ergab sich aus Produktionssituationen, in denen die ästhetische Attraktivität von Produkten als Bewertungskriterium einbezogen und das Urteil der Lehr-Lerngruppe ernst genommen wurde. Die gleichrangige Berücksichtigung verschiedener Situationsmerkmale, das heißt sowohl der beteiligten Menschen als auch der eigenen Produkte als auch der Art von Praxis, in der diese mit den Produkten sowie miteinander umgehen, ist rückblickend als Grundgedanke der Arbeit zu bezeichnen.⁵

Die erste Erfahrung: Zunächst kam der Verfasser eher als Musiker denn als Musiklehrer an

⁴ Die Gegenüberstellung von werk- und objektorientierter erster sowie schüler- und subjektorientierter zweiter Erfahrung und ihnen zugrundeliegenden didaktischen Konzepten entspricht in Grundzügen der weit in die ästhetische Theorie sowie die Geschichte der Musikpädagogik ausgreifenden Gegenüberstellung, die Werner Jank (1996) unter dem vielsagenden Titel „Didaktische Interpretation von Musik oder Didaktik der musikalisch-ästhetischen Erfahrung?“ vornahm, indem er die Konzeption von Ehrenforth/Richter der von Jank/Meyer/Ott gegenüberstellte. Zur Funktion und Akzentuierung des Erfahrungsbegriffs in den erfahrungsbezogenen Konzeptionen von Richter (1976), Nykrin (1978), Stroh (1985) und Jank/Meyer/Ott (1986) vgl. Kaiser (1995a, 26–36).

⁵ Eine gewisse Verwandtschaft der drei Erfahrungen zu „three central pillars of music education“, die Swanwick 1988 in der britischen Schullandschaft ausgemacht hat, soll nicht unerwähnt bleiben: [1.] „a concern for musical traditions; [2.] sensitivity to students; [3.] awareness of social context and community.“ (10) Allerdings besteht eine bemerkenswerte Differenz schon darin, dass Swanwick keine Produktionsdidaktik fokussiert. Swanwick rechnet das schwerpunktmäßige „composing in small groups“ allein der schülerorientierten zweiten „Theory of music education“ zu (ebd.9, 14f.).

die Schule. Trainiert auf Instrumenten, besonders auf dem Hauptinstrument, geübt in Skalen und Harmonielehren sowie mit einem Begriff von Musik als Geschichte musikalischer Techniken, die sich wesentlich auf die Organisation von Tönen bezogen, deren Ausdruck eins war mit dem Klang. Die musikalischen Techniken waren sozusagen das Alphabet bzw. die Alphabete und Grammatiken oder auch Sprachen, in denen sich improvisierende Musiker wie Komponisten artikulierten. Die meisterhaften Stücke nachvollziehen bzw. verstehen zu können war das maßgebliche didaktische Ziel, damit das, was in ihnen artikuliert und nur in ihrem Nachvollzug erfahrbar war, erfahrbar würde. Solche angestrebte Erfahrung kann eine ästhetische Erfahrung genannt werden und die ästhetische Theorie des didaktischen Konzepts grammatik- und werk- und allgemein objektorientiert.⁶

Zum Beispiel sollten SchülerInnen, nachdem sie Riff-Techniken als Baustein vieler Rock/Pop-Stücke gehört hatten, in Kleingruppen einen Ostinato erfinden und darüber auf begrenzten Skalen (z.B. nur den schwarzen Tasten) improvisieren. Bei diesen Tätigkeiten ging es zunächst hauptsächlich darum, musikalische Techniken zu veranschaulichen. Das heißt: Es ging mehr darum, das formale Prinzip der jeweiligen Technik zu durchschauen (unterstützt durch die Beteiligung aller Sinne) als darum, mit diesen Techniken zu musizieren; die propädeutische bzw. alphabetisierende Funktion stand im Vordergrund. Es sollten die *Voraussetzungen* dafür geschaffen werden, dass mit Werken ästhetische Erfahrungen stattfinden könnten. Diese propädeutisch veranschaulichende Funktion erlaubte es auch, auf umständliches und zeitraubendes Üben zu verzichten, weil das Prinzip bzw. Schema der jeweiligen Technik sich auch am unfertigen Stück zeigen ließ. Eine Fortsetzungsvariante bestand darin, dass die SchülerInnen auf Xylophonen den nach einem Oktavsprung aufwärts chromatisch abwärts führenden Instrumental-Ostinato aus dem Cruzifixus (h-Moll-Messe von Bach) mitspielten und die fugato einsetzenden Chorstimmen entsprechend der Partitur durch Klangkaskaden auf verschiedenen großen Becken kennzeichneten. Damit sollte die Technik der polyphonen Mehrstimmigkeit in Kombination mit einem Ostinato veranschaulicht werden.

⁶ Vgl. in diesem Sinne sowohl die „Didaktische Interpretation“ nach Ehrenforth/Richter (Richter 1976) als auch das Konzept eines handlungsorientierten Musikunterrichts nach Rauhe/Reincke/Ribke (1975), das letztlich Kunstwerk- und objektorientiert bleibt (vgl. auch Müller 1990,21f.).

Schon der gleichsetzende Übergang von einem Rock-Riff (etwa *Smoke on the water* von Deep Purple) mit einem Ostinato wie in *Cruzifixus* oder auch einer Chaconne wie im berühmten Pachelbel-Kanon oder der Passacaglia im 4.Satz von Brahms' 4.Symphonie, einem Pattern in Steve Reichs *Music for 18 Musicians* oder in einem Techno-Groove lässt Zweifel aufkommen, ob es gerechtfertigt ist, hier von gleichen musikalischen Techniken zu sprechen, da Riff, Pattern, Passacaglia oder Basso Ostinato doch auf unterschiedliche musikkulturelle Praxen und ihnen entsprechende Wahrnehmungsweisen zielen. (Etwa das eine mehr auf extrovertierten Tanz und weltzugewandte Sinnlichkeit, das andere mehr auf introvertierte Besinnung und weltabgewandte Sinnhaftigkeit.) Zweifellos ist all diesen Techniken gemeinsam, dass hier eine Klangfigur mehrmals wiederholt wird. Aber ist das so wesentlich für die jeweils kompositorisch angeregte wie bediente musikalische Praxis und Erfahrung?

Folgen wir dem angefangenen Beispiel weiter, dann wird die schulpraktische Erfahrung, die in dieser Arbeit zu einem wesentlichen Kriterium bei der Analyse vorliegender produktionsdidaktischer Konzeptionen führte, besonders deutlich. Sie lag in wiederkehrenden, mit Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen nichteuropäischen Kultursphären erlebten Unterrichtssituationen, in denen es um das verstehende Vollziehen zum Beispiel des oben genannten *Cruzifixus* ging, das in der Messe ein Bestandteil des Glaubensbekenntnisses ist. Den anwesenden Schülern aus Algerien, Ghana, Äthiopien, Indien, der Türkei u.a.⁷ war nicht nur die Bibel und die Geschichte des Jesus von Nazareth unbekannt, sondern auch die Hinwendung zur abendländischen (und das heißt auch christlichen) Tradition und ihren kulturellen Errungenschaften als Hintergrund ihrer Identität (auch in Deutschland) nicht selbstverständlich. War ein an musikalischen Kunstwerken und der Entwicklung ihrer Stilmittel orientierter Musikunterricht vor diesen SchülerInnen zu legitimieren? Wohnte nicht allen musikalischen Techniken bzw. *aller* vermeintlich „reinen Musik“ weit mehr Kulturspezifisches inne, als die musikbezogene Intuition des enkulturierten Musiklehrers wahrhaben wollte?

Solche und vergleichbare Situationen heben noch einmal deutlich hervor, was auch schon früheren, musikpädagogisch konfliktreichen Begegnungen mit verschiedenen musikalischen Sub- bzw. Teilkulturen zugrunde lag⁸, nämlich die unlösbare Verwachsenheit musikalischer Praxen mit kulturellen Werten und ästhetischen Korrespondenzen, die letztlich ein Niederschlag von Lebensformen bzw. Weltbildern sind. Musiken *sind* kulturelle Praxen.⁹ In

⁷ Die Max-Brauer-Schule in Hamburg wird von SchülerInnen mit 30 verschiedenen Muttersprachen besucht (Goetsch/Schnack 1994,35).

⁸ Zu diesen Problemen in der Schule vgl. Terhag 1984 und 1989, Kimmelmeyer 1986, Müller 1992, Behne 1993a, Schatt 1998 sowie Ergebnisse der Jugendforschung in der Shell-Studie 1985 und bei Willis 1991 und Baacke 1993 und 1998.

⁹ Vgl. Kaiser 1995c, Bruhn/Oerter/Rösing 1993, Behne 1993, Gruhn 1992, Seel 1985 u.a. Ausführlicher dazu in Teil 1.1.Schütz, 2.1 und 2.3.

dieser Situation spitzt sich die Frage nach Gegenstand und Ziel von Musikunterricht noch einmal zu: Geht es um die Einführung in eine bestimmte Kultur auf dem Weg über ihre musikalische Praxis? Geht es um das Bekanntmachen mit bestimmten musikalischen Praxen? Wenn es aber doch um ein universelles, d.h. Kulturen übergreifendes Phänomen „Musik“ geht: Was ist dann das Universelle an diesem Phänomen „Musik“, außer dass Schall daran beteiligt ist und menschliche Ohren, die diesen Schall wahrnehmend interpretieren?

Diese erste Erfahrung bestand also – begleitet und bestärkt von sprachphilosophischen Reflexionen¹⁰ – zunächst in einer ausgeprägten Skepsis gegenüber vermeintlich universellen Merkmalen musikalischer Praxen und Erfahrungen.¹¹ Die Frage nach universellen Merkmalen führte schließlich zu einem Kriterium bei der Systematisierung der produktionsdidaktischen Konzepte und ihrer Musikbegriffe (in Teil 1.3) und weiter zur Bestätigung der zweiten These, wonach musikalische Produktionstechniken nicht unbedingt vorgegeben werden sollten und können. Zunächst aber führten diese Erfahrungen in der Unterrichtspraxis zu einem veränderten didaktischen Handeln, das einem Umsturz im Selbstverständnis als Musiklehrer gleichkam.

Die zweite Erfahrung: Der Verfasser hatte sich von der Vorstellung gelöst, dass bestimmte Themen, Materialien und Techniken unbedingt notwendig und in der Produktion zu verwenden (bzw. zu „behandeln“) seien. Damit war allerdings, pointiert ausgedrückt, der sachbezogenen Unterrichtsplanung die Sache entzogen. An seine Stelle traten der Erfahrungshintergrund und das Interesse der SchülerInnen.¹² Die im Unterricht zu thematisierenden Musiken und die in Eigenproduktionen zu verwendenden Produktionstechniken sollten von den SchülerInnen gewählt und selbstbestimmt komponiert und realisiert werden. Dabei traten insbesondere zwei positive Aspekte didaktisch gestalteter Produktionssituationen hervor: Erstens kann die motivierende Startenergie genutzt werden, die von der Verwendung solcher (meist rock/pop-musikalischen) Techniken ausgeht, die auf den Wunsch der Schüler und Schülerinnen zurückgehen; und zweitens führt die Verständigung über die Schülerwünsche einerseits und geeignete Produktionsbedingungen andererseits in eher symmetrische Gesprächssituationen, in denen fachliche Kompetenzen des Lehrers von der Moderation des Findungsprozesses bis hin zur rechtzeitigen Einschätzung oder späteren Lösung von musikalisch-technischen Problemen gefragt werden. Die SchülerInnen fühlen sich ernst genommen und nehmen den Lehrer ernst.

¹⁰ Vgl. die Überlegungen in Wittgensteins Spätwerk (Philosophische Untersuchungen u.a.) zum Zusammenhang von Sprache und Denken, wobei „Sprache“ in einem weiten Sinne von soziokultureller Praxis zu verstehen ist. Vgl. in diesem Sinne auch das linguistische Relativitätsprinzip nach Whorf sowie damit vereinbar Dahlhaus, Reinecke u.a., ausführlicher dazu in 2.1. Ebenso verstehe ich auch Böhle 1996 in seinem Kapitel „Musik ist keine Weltsprache“.

¹¹ Vgl. im Sinne solcher Skepsis auch Geertz' Aufsatz zur Kulturphilosophie 1996 mit dem vielsagenden Titel „Anti-Antirelativismus“.

¹² Diese Position steht dem in Jank/Meyer/Ott 1986 vertretenen Konzept von offenem Musikunterricht nahe.

Solche offenen Produktionsprozesse offenbarten dem Musiklehrer aber auch ein Problem, indem sie in einem letztlich richtungslosen Probieren und Produzieren auseinanderliefen und die Startmotivation versickerte. Hier sind den Prozess steuernde Hilfen des Lehrers gefragt. Exemplarisch deutlich wurde das in einer Stunde, in der die SchülerInnen einer sechsten Klasse auf ihren Wunsch hin im Musikraum machen durften, was sie wollten (im Rahmen gemeinsam ausgehandelter allgemeiner Gesetze). Die Lust am Erforschen der Instrumente sowie auch sonstigen Inventars erlosch vor Ablauf einer Stunde. Welche Spielregeln aber soll der (mit)steuernde Musiklehrer verstärken oder auch aufstellen und vertreten? Worauf kommt es in einer musikdidaktisch eingerichteten Produktion an? Geht es um den Prozess oder das Produkt oder um beides? Worauf kommt es neben der sozialen Interaktion an: Geht es um das Erlernen eines Instruments? Um das Kennenlernen von Instrumenten? Geht es um Stilbewusstsein? Geht es darum, allgemein Musikalisches in den konkret verwendeten Produktionstechniken (Stilmitteln, Materialien, Verfahren) herauszustreichen? Oder einfach um sinnliche Erfahrung in bezug auf das Ohr? Genügt es dafür, dass im Musikunterricht mit Klängen gearbeitet wird? Aber was heißt dabei „arbeiten“ – und sind den Klängen innewohnende Gesetze von Bedeutung? Ist sinnliche Erfahrung dasselbe wie ästhetische Erfahrung?

Die zweite Erfahrung bestand also wesentlich darin, dass die Orientierung an Schülerinteressen für die Unterrichtssituation wesentliche Vorteile hinsichtlich der Kommunikationsstrukturen und der Motivation bringt. Weil aber von der Lehrperson weitergehende Tätigkeiten verlangt werden als das bloße Zulassen von offenen Prozessen, ist diese nicht von einer Entscheidung über ihr musikdidaktisches Konzept einschließlich dessen Musikbegriff entlastet.¹³

Die dritte Erfahrung ergab sich daraus, dass zum einen die Wahl der Themen und Techniken aus der Situation heraus entschieden wurde, das heißt, dass bei der Planung sowohl Schülerinteressen und -kompetenzen, der zeitliche Rahmen, die örtliche Ausrüstung als auch Lehrerinteressen und -kompetenzen einbezogen wurden. Zum anderen aber forderte der Verfasser – und das entspricht der dritten These – die Schülerinnen und Schüler auf, *Produkte* herzustellen, die sie *wirklich gut* fanden, also so gut, dass sie sie selbst gern hören bzw. rezipieren würden. Das hatte Folgen für die gesamte Produktion von der Vorbereitung und Planung über den praktischen Herstellungsprozess bis hin zur Veröffentlichung der fertigen Produkte. Es zeigte sich, dass die SchülerInnen tendenziell aufwendigere Produkte in

¹³ Wie sehr der Musikbegriff und das didaktische Konzept bis in jede einzelne Unterrichtsentscheidung hineinreichen, wurde dem Verfasser außerdem in fächerverbindenden Planungssituationen mit Lehrpersonen anderer Fächer deutlich, wenn diese aus ihrer nichtmusikalischen Fachperspektive fachübergreifende Themen bzw. Projekte entwarfen, die die anderen Fächer regelmäßig aus ihren gewohnten Bahnen trieben und vor die Frage nach der eigenen – zum Beispiel musikalischen – Fachperspektive stellten. (Ausführlicher dazu Wallbaum 1997a)

Angriff nahmen (hier galt es eher zu bremsen), dass sie sich mehr als sonst engagierten und dass zum Teil eigenwillige Produkte herauskamen, die sich gängigen Formen nicht ohne weiteres zuordnen ließen, die aber dennoch beurteilt wurden und dem Anschein nach als ästhetische Produkte im vollen Sinn funktionierten.

Ein Beispiel: Nach einer gut halbstündigen Aufführung anlässlich einer Abschlussfeier zeigten sich viele der gut zweihundert Anwesenden stark berührt. Ein Musikkurs hatte Materialien, Themen und Erfahrungen aus der Schule aufgegriffen (den Pausengong, eine Mathestunde, eine Prüfungsaufgabe, Hoffnung, Freud und Leid), hatte diese musikalisch und szenisch in kritischer Auseinandersetzung mit einigen New-Age-verwandten Interpretationsangeboten zu Melodie, Rhythmus, Klang, Dynamik etc. verarbeitet und außerdem Bruchstücke aus vergangenen Musikstunden (zwei Jazzstücke aus dem Vorjahr) und außerschulischen Musizierpraxen herangezogen. Aus einem anfänglich scheinbar trockenen Rückblick auf den Musikunterricht wurde wie beiläufig eine gelungene Performance über Schulerfahrungen, Ängste und Visionen. Dabei wurden zum einen die Singfreude und Vielseitigkeit der Gruppe integriert sowie zum anderen spezielle Kompetenzen jedes einzelnen im Gesang, am Bass, in Percussion, Tanz, Text und auch konzeptioneller Phantasie fruchtbar gemacht. Schülerinnen und Schüler äußerten sich erstaunt über das, was sie hervorgebracht hatten („Wir wussten ja gar nicht, was wir da tun“), und von verschiedenen Seiten, auch aus dem Publikum, war zu hören: „Das war gar nicht pädagogisch“. Aber was war es? Viele Menschen haben vermutlich an diesem Abend eine ästhetische Erfahrung gemacht. Und sie bezogen sich dabei auf das Produkt der Schülerinnen und Schüler.

Aber es war nicht erst die gelungene Produkt-Veröffentlichung, die das Kompositionsprojekt auszeichnete. Schon der Produktionsprozess konnte über längere Phasen vergessen lassen, dass dies Schule war. Auf der Suche nach geeigneten Lösungen für mehr oder weniger selbstgestellte Aufgaben berieten sich die SchülerInnen untereinander, und angesichts erster Lösungsversuche entstanden wie von selbst kritische Auseinandersetzungen darüber, was an dem entworfenen Produkt „etwas hatte“, was wirklich gut schien und was „noch nicht so“. Der Lehrer geriet eher in die Rolle des Lernbegleiters, dessen Beiträge als Organisator des Gesamtprozesses und als zurückhaltender Kenner einiger musikalischer Techniken gern in Anspruch genommen wurden.

Die Veränderung der gesamten Erfahrungssituation dürfte jedoch nicht einzig und allein davon abhängig sein, wie groß die Öffentlichkeit und wie aufwendig und ästhetisch das Produkt ist, denn die Orientierung an der Attraktivität bzw. Gelungenheit des herzustellenden Produkts wirkt sich auch dann schon im Produktionsprozess aus, wenn die Veröffentlichung im kleineren Rahmen der Lerngruppe stattfindet oder das Produkt auch einmal gänzlich misslingen sollte.

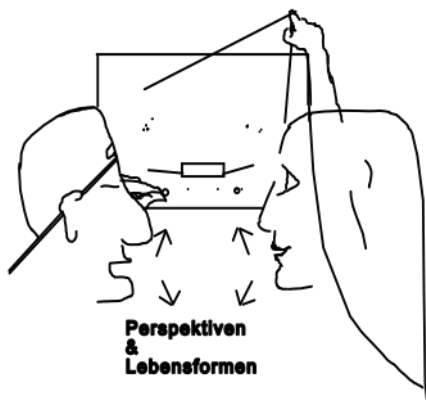


Abb. 1 (Abb. 8 in Teil 2.1): Werner und Else in ästhetischer Praxis

Eine kleine Szene aus einem Produktionsprozess, die sich im Zusammenhang mit dem ersten Beispiel hätte ereignen können, mag als Exempel für die Veränderung der Lehr-Lern-Situation stehen (Abb.1): Es ist das Bild eines Schülers und einer Schülerin, die vor einem Aufnahmegerät sitzen, das Klänge aus der sie umgebenden Welt aufzunehmen, zu bearbeiten und mehrspurig zu collagieren erlaubt, und die ihre Gesichter abwechselnd der Klangquelle und einander zuwenden.¹⁴

Sie spulen zurück, lauschen erneut, weisen einander auf mögliche Schnittstellen, Loops und Interpretationen hin und versuchen, die betreffende Stelle möglichst ästhetisch attraktiv zu gestalten. In diesem nicht unbedingt und keinesfalls ausschließlich verbal geführten ästhetischen Streit – einen Großteil macht das Zeigen von Varianten am Produkt aus – beziehen sie sich auf persönliche, teilkulturell bzw. lebensweltlich erwachsene Erfahrungen, auf Erfahrungen ihres Gegenübers und auf Erfahrungsgehalte bzw. ästhetische Bedeutsamkeiten, die sie in dem Produkt artikuliert oder auch noch nicht artikuliert finden. Sie beziehen die ästhetische Qualität bzw. Funktion des entstehenden Produkts auf ihre eigenen Wahrnehmungen und Erfahrungen, weil sie nur dann beurteilen können, ob sie das Produkt wirklich gut, unterhaltend, vielleicht witzig gemacht und/oder darin eine „Wahrheit“ bzw. Perspektive ihres Lebens treffend artikuliert finden.

Der Kern der dritten Erfahrung bestand vor allem darin, dass die Orientierung auf die ästhetische Attraktivität der Produkte von kaum zu überschätzender Bedeutung ist.

Kurz gesagt führten die insgesamt positiven Erfahrungen mit Schülerproduktionen zu den Fragen, ob solche produktorientierten Produktionen nicht ins Zentrum musikdidaktischen Handelns gestellt werden könnten und ob bereits Beschreibungen der geschilderten Situationen bzw. der aus ihnen erwachsenen Erfahrungen vorliegen, die Orientierungshilfen

¹⁴ Es könnte ebenso gut ein digitales Aufnahmemedium sein. Die Erfahrungssituation hinsichtlich dieses Dreiecksverhältnisses aus Produkt, Produktwahrnehmung und Verständigung dürfte sich auch bei der Verwendung neuerer Medientechnologien nicht maßgeblich ändern. Zur Diskussion um Chancen und Risiken des Computereinsatzes in der Schule vgl. Knolle 1995 und Maas 1995.

für das Verstehen und Gestalten solcher Erfahrungssituationen bieten.

2. Eine theoretische Voraussetzung:

Ästhetische Erfahrung ist der Zweck musikdidaktischer Praxis

Der Begriff der ästhetischen Erfahrung bietet einen geeigneten Bezug für die Beantwortung der Fragen, die die Schulpraxis aufgeworfen hat. Die theoretische Begründung, warum ästhetische Erfahrung zum zentralen Kriterium für didaktische Praxis und pädagogische Wissenschaft werden soll, liegt dieser Untersuchung voraus. Musikalische Erfahrung ist „Zweck der Praxis“ und „Prinzip der Wissenschaft“.¹⁵ Der sehr verkürzte Hinweis auf zwei Begründungsfiguren soll hier genügen:

(a) Überlegungen zu einer Theorie musikalischen Lernens scheinen (wie Kaiser 1996a zeigt) geradezu nach der Herstellung von Produkten zu verlangen, weil das Lernen problematische Handlungssituationen voraussetzt. Jeder Versuch aber, ein musikalisches Produkt herzustellen, bereitet Probleme. Nach Kaiser enthalten solche komplexen Produktionsprozesse für jeden einzelnen „Lerneinschlüsse“, in denen Detailprobleme – zum Beispiel die Verwendung einer musikalischen Technik – ausgekoppelt, gelöst und dann in den Produktionsprozess zurückgebracht werden. Allerdings müssen Menschen ein Problem auch lösen wollen, damit ein Lerneffekt auftritt. Dafür erscheinen *ästhetische* Produkte deswegen besonders geeignet, weil sie nach dem von Kaiser entwickelten Argumentationszusammenhang per definitionem die teilkulturell bzw. lebensweltlich gewachsenen Erfahrungen der SchülerInnen aufgreifen. Aus dieser lerntheoretischen Sicht dient also das ästhetische Produkt als motivierendes Ziel, dessen didaktischer Zweck sich in den Problemlösungen auf dem Weg dorthin erfüllt.

(b) Aus bildungstheoretischer Sicht ist die Erfahrung als eine *ästhetische* wichtig, weil es darin um die Person als ganze geht. Weil ästhetische Wahrnehmungspraxen letztlich lebensform-abhängige Qualitäten artikulieren müssen, werden während der Produktion die Welten bzw. Perspektiven der einzelnen SchülerInnen reflektiert und deren Grenzen damit zugleich überschritten. Starke ästhetische Erfahrungen können daher zu einem Umbau (oder auch zur neuen Festigkeit) des Selbstkonzepts führen. Darin liegt das Risiko (weil man seine bisherige Sichtweise aufs Spiel setzt), aber auch die Chance ästhetischer Praxis und Erfahrung: Sie ist bildend.¹⁶

¹⁵ So formuliert es Hermann J. Kaiser (1995a,26), bevor er in den musikpädagogischen Konzeptionen von Richter den Erfahrungsbegriff „in der Kunstwerkorientierung“, von Nykrin und Stroh „als edukatives Prinzip“ und von Jank/Meyer/ Ott „im »Offenen Musikunterricht«“ kritisch rekonstruiert und als verschiedene Seiten musikalischer (oder auch „musikbezogener“) Erfahrung aufeinander bezieht. (27–32) In dieselbe Richtung weist auch das Ergebnis von Rolle (1999,5).

¹⁶ Vgl. dazu Kaisers Überlegungen zu Herbart und Rolles Zusammenfassung seiner Überlegungen über den Zusammenhang von ästhetischer Erfahrung und Bildung in einem Satz (1999, 5, 6, 11): „Musikalische Bildung findet statt, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen.“

Es geht demnach in der Musikdidaktik darum, musikalische Erfahrungen (als eine Spielart von ästhetischen) zu ermöglichen.¹⁷ Und zwar gilt das Interesse dieser Arbeit der *Produktionsdidaktik* als einer Methode, um musikalische Erfahrungssituationen einzurichten. Eine weitere Begründung („c“) für das pädagogische Anregen und Ermöglichen von ästhetischen Erfahrungen ergibt sich gleichsam als Nebenprodukt aus den Überlegungen in Teil 2 dieser Arbeit. In geringfügiger Abwandlung einer Formulierung von Seel (1996b, 272) lautet sie: Das, *wozu* die ästhetische Erfahrung gut ist, entspringt dem, was *in* ihr gut ist. (Vgl. auch den Schluss dieser Einleitung und von 2.1)

3. Drei Thesen

An dieser Stelle werden die eingangs genannten Thesen noch einmal wiederholt und bei den Erfahrungen aus der Schulpraxis anknüpfend etwas ausführlicher formuliert.

Die für die oben beschriebene dritte Erfahrung des Verfassers wichtigen Aspekte wurden in den beiden letzten Beispielen noch einmal veranschaulicht. Im ersten Beispiel war dies die situationsabhängige Sammlung verschiedener musikalischer Techniken, die zu einem Produkt komponiert wurde, auf das sich eine Mehrheit aus Publikum wie Akteuren rückblickend im Sinne von „attraktiv“, „gelingen“ usw. bezog. Die Produkte aus schuleigenen Produktionen sind also als ästhetische durchaus ernst zu nehmen. Im zweiten Beispiel wurde gezeigt, wie die Orientierung an einem ästhetisch attraktiven Produkt Werner und Else schon während der Produktion zu ästhetischer Praxis anregte, also zum Wahrnehmungsvollzug in ästhetischer Einstellung und zur kritischen Verständigung über die Wahrnehmungen. Auch aus dieser an einem ästhetischen Produkt interessierten Wahrnehmungspraxis konnten ästhetische Erfahrungen hervorgehen; selbst wenn das Produkt einmal unattraktiv geraten sollte.

Die besonderen Merkmale dieser schulpraktischen Erfahrungen können thesenhaft an drei Vermutungen festgemacht werden, die zwar nicht jede als einzelne, aber in ihrer Kombination und Konkretisierung zu einer neuen produktionsdidaktischen Konzeption führen¹⁸:

1. These: Das Produzieren von Musik in Lehr-Lern-Gruppen ist empfehlenswert, weil es besonders geeignet ist, um Schüler und Schülerinnen ästhetische Erfahrungen machen zu lassen.

¹⁷ Es wird also angenommen, dass dies möglich ist. Vgl. dazu die Auseinandersetzung mit Mollenhauers These, dass ästhetische Erfahrung nicht didaktisierbar sei, bei Jank 1996, 244–248, Kaiser 1995a, 14–19 und ders. 1996a, 18–21, Otto 1994, 145–159, Rolle&Vogt 1995, 56–59 und Rolle 1999, 13–33

¹⁸ Die Formulierung der Thesen im vorliegenden Wortlaut ist natürlich nicht allein ein Ergebnis aus der Unterrichtspraxis, sondern einer zirkelhaften Wechselwirkung zwischen praxis- und theoriegeleiteten Reflexionen, deren Verlauf die vorliegende Arbeit darstellt.

Diese These kann nicht besagen, dass Produktionsdidaktik besser geeignet ist als andere (zum Beispiel Rezeptionsdidaktiken), um ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen, weil es dazu eines Vergleichs dieser verschiedenen didaktischen Konzeptionen bedürfte. Aber sie kann die Eignung und Vorteile der Produktionsdidaktik verdeutlichen.

2. These: Die Verwendung musikalischer Produktionstechniken sollte aus der konkreten Situation heraus entschieden werden, um alle vorhandenen Möglichkeiten und Kompetenzen optimal zu nutzen. Der Begriff „musikalische Produktionstechnik“ ist zu verstehen im Sinne von Bruchstücken kultureller Praxen, die als Schemata instrumentellen Handelns zur Herstellung musikalisch-ästhetischer Produkte isoliert werden können. Diese können auf sehr unterschiedlichen Ebenen liegen (z.B. Trommeln, Harmonielehren, Sequenzerprogramme, Formen des Zusammenspiels ...) Die Verwendung einer bestimmten Produktionstechnik kann nicht damit begründet werden, dass sie universalistisch-kulturübergreifend allen musikalischen Erfahrungen zugrunde läge. (Die institutionelle Vorgabe einer bestimmten Technik wäre etwa mit der Einführung in eine Kultur zu begründen, nicht aber mit dem Zweck, musikalische Erfahrungen zu ermöglichen.)

Mit anderen Worten besagt die zweite These, dass es für jemanden, der nur musikalisch-ästhetische Erfahrungen ermöglichen und anregen will, keinen universellen, d.h. kulturübergreifend gültigen Grund dafür gibt, irgendwelche musikalischen Techniken, Instrumente, Stilmittel, Materialien, Themen, Einfälle, visuelle und andere Medien usw. von vornherein auszuschließen; oder umgekehrt die Verwendung ganz bestimmter musikalischer Techniken als unbedingt notwendige Elemente musikalischer Praxis vorzugeben.¹⁹ Mit der Befreiung von solchen Bindungen wird auch theoretisch der Weg frei für die Beschreibung der Erfahrung, dass eine produktionsdidaktische Inszenierung dann am vielversprechendsten ist, wenn sie ihre Themen, Techniken und Materialien aus der je konkret gegebenen Situation ableitet.²⁰

3. These: Die ästhetische Attraktivität bzw. Gelungenheit eines herzustellenden Produkts verdient von Beginn des Produktionsprozesses an besondere Beachtung, weil sie wahrzunehmen das Einnehmen einer ästhetischen Einstellung erfordert; dies aber ist – verbunden mit der potentiellen Verständigung über diese ästhetischen

¹⁹ Diese These, die sich dagegen wendet, dass irgendwelche musikalischen Techniken bio-, psycho- oder soziologisch universell gegeben oder ableitbar sind und daher auch für produktionsdidaktische Inszenierungen vorgegeben werden müssen, ergab sich erst im Verlauf der Einzeluntersuchungen, die mit zunehmenden analytischen Differenzierungen immer mehr problematische universalistische Aussagen in den ästhetischen Theorien der produktionsdidaktischen Konzeptionen aufdeckten.

²⁰ Hinweise auf die Relevanz der Situation haben in letzter Zeit viele Arbeiten geliefert. Speziell in bezug auf musikalische Praxen in Jugendwelten vgl. Willis (1991), Müller (1990), Baacke (1993), (vgl. zu diesen dreien auch Wallbaum 1993). Vgl. außerdem Orgass' Bezug auf Unterrichtssituationen (1996, 34–41) und Combes Konzept einer Unterrichtsforschung, konkrete dialogische Szenen aus der Schulpraxis beinahe im Wortsinn 'unter die Lupe' zu nehmen; „Zur Bedeutung hermeneutisch-rekonstruierenden Fallverstehens im Terrain pädagogischen Handelns“ (1992, 154–168); eine Rekonstruktion verschiedener Musikstunden findet sich in 1994, 183–209.

Wahrnehmungen – eine Voraussetzung ästhetischer Erfahrung. Ästhetische Erfahrungen ereignen sich in der gelingenden Begegnung mit einem (dann als ästhetisch gelungen wahrgenommenen) Produkt. Ästhetisch attraktiv bedeutet also nicht „schön“ in einem universalistischen oder ethnozentrischen Sinn. Vielmehr wird die ästhetische Gelungenheit in der je konkreten Situation ausgehandelt.

Die drei Thesen beinhalten Vermutungen über die Beschaffenheit von Situationen ästhetischer Erfahrung im Allgemeinen und musikalischer Erfahrung im Besonderen. Sie weisen universelle Vorgaben von musikalischen Techniken oder irgendwelchen Bauelementen als „naturnotwendige“ (Orff) Ingredienzien musikalischer Produktions- und Erfahrungsprozesse zurück. Darin entsprechen sie den strikt subjektorientierten Konzeptionen. Zugleich aber wird behauptet, dass die ästhetischen Produkte in Situationen ästhetischer Erfahrung von großer Bedeutung sind. Und zwar in ihrer Qualität als mehr oder weniger ästhetische Produkte. Darin entsprechen sie objektorientierten Konzeptionen. Die Kombination beider Behauptungen soll im Folgenden ausführlicher beschrieben werden. Ein zentrales Argument wird darin bestehen, dass die Zuständigkeit für ästhetische Urteile in die konkrete Situation (Lehr-Lerngruppe, Schulöffentlichkeit u.a.) gelegt wird. Die konkrete Situation gewinnt also von der Planung bis zum Abschluss musikalischer Produktionen an Bedeutung.

4. Zur Auswahl und Bearbeitung des untersuchten Materials

Der erste Schritt auf der Suche nach geeigneten Begriffen für die in Thesen kristallisierten Erfahrungen führt zu bereits vorliegenden produktionsdidaktischen Konzeptionen. Das Material der Untersuchung im ersten Teil der Arbeit bilden die produktionsdidaktischen Konzeptionen im Bereich der deutschsprachigen Musikdidaktik. Nicht berücksichtigt werden solche Ansätze, die lediglich in einem oder wenigen Aufsätzen vorgestellt wurden, weil sie für eine plausible Rekonstruktion des zugrundeliegenden Begriffs von ästhetischer Erfahrung zu wenig ausgeführt sind.²¹ Zudem sollen die ausgewählten Konzeptionen auch für Produktionssituationen in der Sekundarstufe 2 gelten; allerdings erweist sich dieses zusätzliche Kriterium für die Auswahl des Textmaterials als kaum einschränkend, weil zumindest die umfassender ausgeführten Konzeptionen ihre Anwendbarkeit für *alle* Altersgruppen behaupten, auch wenn sie zum Teil von Erfahrungen mit jüngeren SchülerInnen her angelegt sind. In den Hintergrund treten jedenfalls die sogenannten Kreativitätsdidaktiken, weil der Kreativitätsbegriff vom Ansatz her quer zum Begriff der ästhetischen Erfahrung liegt und von daher auf spezifische

²¹ Einzelne Aufsätze und Überlegungen zu neuen Medientechnologien und Produktionsdidaktik werden darum nicht als Ausgangsmaterial herangezogen. Eine eigene Untersuchung von produktionsdidaktischen Besonderheiten bei der Verwendung neuer Medientechnologien – hier dürften die Überlegungen von Knolle 1993 und 1996 einen Bezugspunkt bilden – soll der vorliegenden Untersuchung folgen. Vgl. auch 2.4.

Theoriekontexte der Psychologie verweist.²²

Die Thesen sind zusammen mit der Suche nach einem geeigneten Begriff von ästhetischer Erfahrung systematisch (nicht historisch) angelegt. Dementsprechend geht es weniger darum, die einzelnen Konzeptionen in ihrer historischen Bedingtheit zu rekonstruieren, als darum, ihre ästhetische Theorie, ihre Argumente herauszupräparieren und auf ihre Stimmigkeit zu prüfen: Welcher Begriff von ästhetischer Erfahrung liegt zugrunde, und: Wie hängen ästhetische Theorie und Produktionsdidaktik zusammen? Bei diesem Verfahren stehen mit den untersuchten Konzeptionen in jeder einzelnen Rekonstruktion und Kritik der argumentativen Zusammenhänge auch die Ausgangsthesen auf dem Prüfstand.

Die erste Frage galt dem Verhältnis von Produktionsdidaktik und ästhetischer bzw. musikalischer Erfahrung: (1) Sollen mit dem jeweiligen Konzept überhaupt musikalische Erfahrungen ermöglicht werden? (2) Sollen lediglich später – zum Beispiel beim Konzertbesuch – zu machende Erfahrungen vorbereitet werden? Oder geht es (3) gar nicht um musikalische Erfahrungen, sondern um andere Dinge wie das Training von Teamwork oder Kreativität oder um Gemeinschaftserfahrungen?²³

Carl Orff und Hans-Werner Henze, Gertrud Meyer-Denkman, Nils Hansen, Wolfgang Roscher und Volker Schütz beantworten die erste Frage mit einem Ja, wenn auch vielfach verknüpft mit einem Ja auch zur zweiten Frage, also zur Propädeutik späterer und qualitativ höher geschätzter ästhetischer Erfahrungen mit Werken aus der Welt der bürgerlichen Kunstmusik. Lediglich Fritz Jöde, Wolfgang Longardt, Alfred Koerppen und John Paynter/Peter Aston knüpfen ästhetische Erfahrungen so sehr an die Erfahrung von Kunstwerken, dass sie die in Schulproduktionen zu machenden Erfahrungen kaum noch als ästhetische Erfahrungen beschreiben können.

Entsprechend der ersten These hält also die überwiegende Mehrheit der vorliegenden produktionsdidaktischen Konzeptionen die Anregung und Förderung von ästhetischen Erfahrungen auf dem Weg eigener Produktionen für möglich.

²² Eine Auseinandersetzung mit dem psychologisch orientierten Begriff von Lernen sowie von musikalischem Lernen bei Abel-Struth (1985, S.100-111) und eine bildungstheoretische Kritik an herkömmlichen psychologischen Lernbegriffen findet sich in Kaiser 1996a, 16–18. Kaiser hebt hervor, dass statt der Beobachterperspektive die Perspektive der Lernenden ins Zentrum rücken muss (ebd. 14, 15 und 35).

Die produktionsdidaktischen Konzepte von Jöde, Longardt, Paynter/Aston und Meyer-Denkman werden verschiedentlich auch als Kreativitätsdidaktiken charakterisiert, was aus anderen Perspektiven plausibel sein mag, aber diese Konzepte nicht voll trifft. Wenn mit dem Konzept von Nils Hansen dennoch ein Konzept einbezogen wird, dessen Begründung auf Kreativitätsentwicklung zielt, dann deshalb, weil es hauptsächlich eine problematische Trennung von „reiner Musik“ und „Außermusikalischem“ auf exemplarische Weise vorführt, während im Hintergrund ein produktions–didaktisches Konzept erkennbar wird, das vielen Einsichten der vorliegenden Untersuchung entspricht. Ausführlichere Hinweise auf Hoerburger, Stiefel und Lehr finden sich in den Fußnoten zu 1.2 und 1.3.

²³ Mit dieser Fragestellung sind die Annahmen zum Begriff von ästhetischer Erfahrung verbunden, dass musikalische Erfahrungen mit Kunstwerken normalerweise Fälle von ästhetischer Erfahrung sind und dass Erfahrungen im Sinne der dritten Frage (zum Beispiel Team- oder Gemeinschaftserfahrungen) normalerweise keine ästhetischen Erfahrungen sind.

Um der Übersichtlichkeit willen schiene es wünschenswert, die Einzeluntersuchungen und -darstellungen der Konzeptionen im ersten Teil der Arbeit entsprechend ihrem jeweiligen Ansatz in eine argumentative Reihenfolge zu bringen. Dies erweist sich jedoch als schwierig, weil in mancher Konzeption mehrere Argumentationen zugleich geführt werden, die sich nach eingehender Analyse als unvereinbar erweisen. Kaum eine der Konzeptionen hat einen konsistenten Begriff von ästhetischer bzw. musikalischer Erfahrung. Um angesichts dieser Situation einerseits Begriffe für eine Rekonstruktion der Argumentationszusammenhänge zu erhalten, andererseits aber nicht einen bemerkenswerten Anteil der in den produktionsdidaktischen Konzeptionen dokumentierten Beobachtungen unter den Tisch fallen zu lassen, nur damit jede Konzeption auch genau eine stimmige ästhetische Theorie hat, erweist es sich als nützlich, innerhalb der einzelnen Konzeptionen Aussagenfelder zu unterscheiden. Das hat bei den Rekonstruktionen in Teil 1 dieser Arbeit dazu geführt, dass verschiedene Aussagenfelder zusammengestellt und als Lesart bzw. Theorie A und B unterschieden wurden. (So gibt es zum Beispiel den um einen Text von 1931 angelegten Orff-A und den historischer Färbungen entkleideten Orff-B, eine moderne Meyer-Denkman-A und eine avantgardistisch-post-moderne Meyer-Denkman-B, ebenso Henze-A und -B usw.)

5. Die Einzeluntersuchungen

Jede Einzeluntersuchung in Teil 1.1 macht besondere Facetten musikalischer Erfahrung und produktionsdidaktischen Handelns sichtbar, wobei jedoch nicht alle herausgearbeiteten Details im weiteren Verlauf der Untersuchung eine Rolle spielen. Wenn sie hier trotzdem stehen gelassen werden, dann mit dem Ziel, dass Zuordnungen innerhalb der systematisierenden Zusammenfassung (Teil 1.2 und 1.3) zurückverfolgt und nachvollzogen werden können. Nicht zuletzt stellen die Untersuchungen zum Begriff ästhetischer Erfahrung bei Meyer-Denkman, Schütz, Henze und auch Roscher eigenständige Aufbereitungen eines umfangreichen Materials dar.

Für die Reihenfolge der Einzeluntersuchungen in 1.1 wurde die Steigerung vom Einfachen zum Komplexen gewählt. Die ersten Untersuchungen zu Koerppen, Jöde, Hansen und Paynter/Aston sind entsprechend den Textvorlagen und der weniger entwickelten begrifflichen Differenziertheit kürzer gehalten, die darauf folgenden führen in Details ästhetischer Erfahrung und zugleich in die Auseinandersetzung mit verschiedenen Bezugswissenschaften hinein.

Koerppens Konzept steht für eine typisch opusorientierte ästhetische Theorie, nach der Eigenproduktionen nur die Funktion der propädeutischen Handwerkslehre und Einführung in entsprechende kulturelle Haltungen erfüllen können. Jödes Konzept steht für eine opusorientierte ästhetische Theorie, die außerdem schöpferische Kräfte als Bestandteil ästhetischer Erfahrung und zugleich als Bedingung für eine allgemeine Lebenstüchtigkeit geltend macht. Diese doppelte Bestimmung schöpferischer Kräfte erweist sich jedoch als problematisch. Dasselbe gilt für Longardts explizite ästhetische Theorie „Longardt-A“, die als ein spätes Echo auf Jödes zu verstehen ist. Als „Longardt-B“ werden dann verstreute und implizite Aussagen rekonstruiert, die auf einen produkt-, aber nicht opusorientierten Begriff von ästhetischer Erfahrung hindeuten. Hansens kreativitätsdidaktisches Konzept wird im Teil 1 hinsichtlich seines exemplarischen Begriffs von „reiner Musik“ dargestellt, der in den folgenden Überlegungen eine wichtige Rolle spielt. (Einige Beispiele und Randbemerkungen von Hansen bestärken die Ausgangsvermutungen dieser Arbeit, sind aber in Hansens argumentativ entfalteten Begriff von musikalischer Erfahrung nicht zu integrieren.) Paynter/Aston bieten einen konzeptionell umfassenden Ansatz, der trotz seines modernen, offenen Materialbegriffs in seiner expliziten Argumentation dem Jödeschen Konzept nahekommt. Eine umfassendere Aufarbeitung im Zusammenhang mit dem britischen Curriculum verspricht hier mehr Klarheit.

Die bereits vielfach aufgearbeitete Konzeption von Orff liefert der vorliegenden Untersuchung zum einen drei Begriffe zur Unterscheidung von (nicht ästhetischen) Element- und Modellmusiken und (ästhetischer) Laienmusik, zum anderen steht die ästhetische Theorie des frühen Orff (-A) für soziobiologisch-universalistische Annahmen, die dazu führen, dass musikalische Techniken als naturhaft gegeben erscheinen. Der von Nykrin „historisch bedingter Färbungen entkleidete“ Orff (-B) steht demgegenüber für einen abstrakt relativistischen Begriff von musikalischer Erfahrung, dessen weitere Ausdifferenzierung im Zusammenhang mit der Praxis des Orff-Instituts noch aussteht. Seine Anlage deutet auf eine stärkere Akzentuierung der Enkulturationsfunktion neben der ästhetischen Funktion, als es in den Ausgangsthesen dieser Arbeit behauptet wird. Henzes Konzeption steht für einen ausgeprägt produktorientierten Ansatz in Verbindung mit einer „marxistisch-idealistischen“ Ästhetik (-A), die musikalische Techniken als historisch-gesellschaftlich gegeben erscheinen lässt. Implizite Aussagen (vorwiegend in Beispielbeschreibungen) machen auch Elemente einer postmodern-kulturrelativistischen ästhetischen Theorie (-B) sichtbar. Meyer-Denkmanns Konzeption läuft letztlich (auch wenn sie wahrnehmungspsychologische und -neurologische Argumente geltend macht) in den ästhetischen Komponisten-Theorien der 1950er und 60er Jahre zusammen, die durch ein paradoxes Ineinander von naturhaft-universellen, historisch-objektiven und momenthaft-subjektiven Aspekten musikalischer Erfahrung gekennzeichnet sind. Damit gibt sie Anlass, einen monoasthetischen und „modernen“ Begriff (-A) von „reiner

Musik“ (als Ergänzung zu Hansen) einem polyaisthetischen und „postmodern-avantgardistischen“ Musikbegriff (-B) gegenüber zu stellen.

Roschers Konzeption („Integrative Musikpädagogik und Polyästhetische Erziehung“) gründet – ähnlich wie die vorliegende Untersuchung – wesentlich in einem Begriff von ästhetischer Erfahrung. Die drei Aussagenfelder zur existentiellen Aufmerksamkeit, zu Erfahrungen von Weltenthobenheit und zu Ganzheitserfahrungen bieten manche Anknüpfungspunkte, aber auch Differenzen. Eine entscheidende und für Roschers Argumentation wesentliche Differenz aber macht diese Theorie mit der zweiten Ausgangsthese – keine Vorgabe von musikalischen Techniken – inkompatibel: Trotz aller Reflexionen zur Kontextabhängigkeit musikalischer Erfahrungen (in dieser Hinsicht gleicht Roscher dem postmodern-avantgardistischen Aussagenfeld Meyer-Denkmanns) werden mit großem Aufwand *metakulturelle* Konstanten geltend gemacht. Diese Betonung metakultureller Merkmale und damit verbundener kulturübergreifender Erfahrungsgehalte weist aber auf eine *kulturspezifische* ästhetische Praxis zurück. Denn die Annahme von kulturübergreifenden Gehalten in *jeder* ästhetischen Erfahrung gilt nicht für jede ästhetische Praxis. Sie ist kulturspezifisch.

Die Konzeption von Schütz schließlich steht zum einen für den Begriff ästhetischer Erfahrung in rock/popmusikalischen sowie auch in afrikanischen Musikpraxen, die in anderen Konzeptionen allenfalls ablehnend reflektiert werden, zum anderen geben seine Beschreibungen von „musikbezogenen Erfahrungen“ Anlass, vier musikpädagogische Verwendungen des Wortes Musik herauszupräparieren, die zu einem beträchtlichen Teil auf Kaiser und Gruhn zurückgehen. Diese vier Verwendungen werden im zweiten Teil (2.3) für eine grundlegende Unterscheidung von a) Musik als ästhetischer Praxis und b) Musik als Schallfigur in theoretischen, instrumentellen, moralischen etc. Praxen aufgegriffen und – auch in Auseinandersetzung mit dem Begriff von „reiner Musik“ – zu einem Argument weiterentwickelt, das die Funktion musikalischer Techniken für produktionsdidaktische Inszenierungen deutlich macht, deren primärer Zweck das Anregen und Ermöglichen ästhetischer Erfahrung ist.

Jede der untersuchten Konzeptionen birgt sowohl positive Anknüpfungspunkte als auch problematische Annahmen. Immer sind es die Lesarten bzw. Aussagenfelder „-A“, die den Ausgangsvermutungen dieser Untersuchung entgegenstehen, die Lesarten bzw. Aussagenfelder „-B“, die ihnen entgegenkommen.

6. Prozess- oder Produktorientierung?

Die anfängliche Erwartung bei der Analyse der einzelnen Konzeptionen war, dass diese sich nach prozess- und produktorientierten Produktionsdidaktiken unterscheiden lassen würden, und dieser Dualismus blieb ein Kriterium, wenn sich auch der Begriff von Prozess- und Produktorientierung im Laufe der Analysen verschob. Den Keim zu dieser Unterscheidung bildete zum einen die These, dass dem Produkt eine besondere und vielfach vernachlässigte Funktion in der Produktionsdidaktik zukommt, zum anderen wurde sie angeregt durch die Konzeption von Meyer-Denkman (1972), die aus der ästhetischen Theorie der postseriellen Musik der 50er und 60er Jahre hervorging (das vermeintliche Ende des Werkgedankens, offene Formen, Aleatorik, Fluxus, Happening, etc.). Hier erscheint das traditionelle Kunstwerk und mit ihm jegliche Produktorientierung ein für alle Mal überwunden. Musikalische/ästhetische Erfahrungen ereignen sich in zufälligen Prozessen, bestimmt in ihrer Qualität als ästhetische Erfahrungen nicht durch Kunstwerke oder andere Produkte als ästhetische Objekte, sondern allein durch die Wahrnehmungsaktivität jedes einzelnen Subjekts.

In einer modellhaften Grundfigur erschien die Gegenüberstellung Produkt- vs. Prozessorientierung gleichsetzbar mit (traditioneller) Kunstwerkorientierung vs. (modern-avantgardistischer) Prozessorientierung und allgemein gesagt objekt- vs. subjektorientierter ästhetischer Theorie. Zugleich schienen diesem Dualismus die ersten beiden oben beschriebenen schulpraktischen Erfahrungen des Verfassers zu entsprechen. Schließlich treten an den beiden Polen der modellhaften Grundfigur auch die beiden grundsätzlichen Begründungstypen für eine Produktionsdidaktik, der es primär um die Förderung ästhetischer Erfahrungen geht, deutlich hervor:

(1) Wenn ästhetische Erfahrungen allein von Produkten als meisterhaften Werken aus dem Sprachspiel Kunst abhängen, dann erscheint die Produktionsdidaktik wenig erfolgversprechend für die Einrichtung ästhetischer Erfahrungssituationen, weil es unwahrscheinlich ist, dass viele Mozarts in einer Klasse sitzen und Meisterwerke produzieren. Produktionsdidaktik kann in diesem Modell allenfalls propädeutische Aufgaben erfüllen, aber keine ästhetischen Erfahrungen anregen. (Solche werk- und damit objektorientierte ästhetische Theorie lag der ersten Erfahrung des Verfassers zugrunde lag. Siehe S. 12f.)

(2) Wenn ästhetische Erfahrungen dagegen allein von der Wahrnehmungsaktivität, vom wahrnehmenden Subjekt abhängen, dann bedarf es keiner Produktion von Meisterwerken, ja überhaupt keiner Produkte, dann kommt es allein auf das Zulassen offener Prozesse an, die jedem einzelnen Menschen bzw. Schüler die Freiräume lassen, ästhetisch wahrzunehmen. Dafür erscheint Produktionsdidaktik vielversprechend, aber zugleich auch orientierungslos, weil es im Rahmen solcher strikt subjektorientierten ästhetischen Theorie auf der „objektiven“ Seite, die allein dem Didaktiker zugänglich ist, keine Merkmale von Situationen ästhetischer

Erfahrung geben kann. (Solche ästhetische Theorie lag – zugespitzt formuliert – der zweiten Erfahrung des Verfassers zugrunde. Siehe S. 14f.)

Die Vermutung dieser Arbeit (im Sinne der dritten Erfahrung, S. 15f.) kann vor dem Hintergrund dieses Dualismus so beschrieben werden, dass es SchülerInnen möglich ist, ästhetische Produkte (wenn auch keine Kunstwerke) herzustellen, die möglicherweise Kunstwerken gleich oder sogar stärker als diese ästhetisch funktionieren können, weil sie aus der konkreten Situation der Schülerinnen und Schüler heraus entstehen und damit deren teilkulturelle bzw. lebensweltliche²⁴ Erfahrungen artikulieren. Die Vermutung verweist auf einen Begriff von ästhetischer Erfahrung, der quer zum Entweder-oder von Produkt- vs. Prozessorientierung sowie von Objekt- vs. Subjektorientierung zu liegen scheint.

Aber die Analyse der einzelnen produktionsdidaktischen Konzepte fördert noch andere theoretische Überlegungen zutage, die den Dualismus Produkt- vs. Prozessorientierung unscharf machen. So zeigt sich zum einen, dass nicht jede prozessorientierte Didaktik auch eine prozessorientierte ästhetische Theorie hat, und zum anderen, dass nicht jede prozessorientierte ästhetische Theorie zugleich subjektorientiert ist.

Alle Produktionsdidaktiken – sei ihre ästhetische Theorie nun werk- oder prozess-, objekt- oder subjektorientiert – stehen vor dem Problem zu erklären, warum das Produzieren, also der *Prozess* der Beschäftigung mit musikalischem Material bzw. musikalischen Techniken, sinnvoll ist. Begründungstypen, die nicht direkt oder indirekt auf die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen zielen, wie etwa die Annahme eines anthropologisch gegebenen Gestaltungstriebes oder einer therapeutischen Notwendigkeit zu musizieren, oder auch die Unterstützung von Kreativität, Teamwork, sozialem Verhalten und dergleichen als Begründung für produktionsdidaktisch angeregte Prozesse, werden in dieser Arbeit nicht weiter verfolgt. Auch „Learning by doing“ oder „mit allen Sinnen lernen“ bieten keine auf ästhetische Erfahrungen zielenden Argumente, wenn sie auch noch so zutreffend sein mögen. Ästhetische (=sinnliche) Erfahrungen sind noch keine ästhetischen Erfahrungen (vgl. 2.1).²⁵

²⁴ „Kulturell“, „teilkulturell“ und „lebensweltlich“ werden hier gleichbedeutend insofern verwendet, als sie die nicht-universelle Verwachsenheit jeder Subjektivität (und damit auch jeder ästhetischen Erfahrung) mit soziokulturellen Umständen anzeigen. (Vgl. dazu die zusammenfassende Darstellung in Habermas 1988, 63-104) Diese Begriffsverwendung neben anderen erläutert auch Jürgen Vogt 1997,39f.

²⁵ Genauere Hinweise zu den nicht auf ästhetische Erfahrungen zielenden Begründungen sind in Teil 1.3.1 zusammengefasst. Vgl. entsprechend die Systematisierung von „Verfahrensfunktionen der Improvisation“ als kreativierende, soziale, unterrichtsoptimierende und Rekonsvaleszenzfunktionen bei Eckhardt (1995,237-242). Kaiser (1994,177) unterscheidet für alle musikpädagogische Theoriebildung vier konstitutive Prinzipien: Das Erziehungs- und Therapieparadigma, das anthropologische, das kulturtheoretische und das ästhetische Paradigma.

Produktionsdidaktiken, denen es primär um das Ermöglichen ästhetischer Erfahrungen geht, können (wie gesagt) zwei Begründungstypen geltend machen: Die einen wollen mit den Eigenproduktionen spätere ästhetische Erfahrungen (mit Kunstwerken) vorbereiten, die anderen wollen in und mit den Eigenproduktionen ästhetische Erfahrungen ermöglichen (vgl. 1.3 und 2.4). Dennoch kann in beiden Fällen die Prozessorientierung betont werden. Prozessorientierung heißt also nicht unbedingt, dass der produktionsdidaktischen Konzeption eine prozessorientierte ästhetische Theorie zugrunde liegt. Die untersuchten Didaktiken bieten hierfür verschiedene Varianten:

Ein typisches Beispiel von kunstwerkorientierter Didaktik stellt das Konzept von Koerppen dar. (Diese Position entspricht etwa der ersten eingangs beschriebenen Erfahrungssituation des Verfassers. Siehe S. 12f.) Für Koerppen haben produktionsdidaktische „Erfindungsübungen“ vor allem den Zweck der propädeutischen Alphabetisierung, auf dass SchülerInnen in die Lage versetzt werden, später Kunstwerke verstehen und damit ästhetische Erfahrungen machen zu können. Mit dieser ästhetischen Theorie muss eine produktionsdidaktische Einrichtung von Erfahrungssituationen notwendig stark normativ geraten, und das verschweigt Koerppen auch nicht: Eigenproduktionen werden primär damit begründet, dass die SchülerInnen modellhaft die Regeln bzw. künstlerischen Konzepte und Verfahren im Zusammenhang mit der Produktion von Musik kennenlernen sollen, um mit diesem Wissen in die Lage versetzt zu werden, die Botschaften aus Kunstwerken zu vernehmen und das heißt nach Koerppen: ästhetische Erfahrungen zu machen.

In grundsätzlich gleicher Weise argumentieren auch Jöde und Paynter/Aston, obwohl sie jeweils ganz verschiedene musikalische „Sprachen“ voraussetzen. Der eine setzt in den 20er Jahren mit dem „schaffenden Kind“ beim Singen und Erfinden von Liedern an, die anderen in den 70ern „empirisch komponierend“ bei experimentellen Klangerkundungen. Was diese beiden didaktischen Konzeptionen über Koerppens Alphabetisierungsbegründung hinaus geltend machen, ist die Annahme von schöpferischen Kräften als einem notwendigen Bestandteil ästhetischer bzw. künstlerischer Erfahrungen. Diese Kräfte, die grundsätzlich mit kreativen Fähigkeiten gleichgesetzt werden können,²⁶ liefern ein weiteres Argument für die Notwendigkeit von Produktionen um ihrer offenen Prozesshaftigkeit willen. Sie funktionieren beinahe als eine Art Freifahrtschein für das Zulassen beliebiger, schüler- bzw. subjektorientierter Produktionsprozesse, indem sie gleichermaßen als Voraussetzung für ästhetische Erfahrungen wie als Voraussetzung für bessere Leistungen in alltagspraktischen Handlungssituationen gelten sollen. Diese schöpferischen Kräfte gilt es zum einen zu befreien, weil sie – besonders bei älteren Kindern und Jugendlichen – als verschüttet angenommen

²⁶ Vgl. dazu die Einzeluntersuchungen von Teil 1.1

werden, und zum anderen zu entfalten bzw. zu trainieren mittels musikalischer Produktionsprozesse, (die bildlich gesprochen in Analogie zu sportlichem Körpertraining: eine Art Erfindungsmuskel trainieren). Die schöpferischen Kräfte bilden sozusagen die *formale*, die musikalischen Techniken aus dem Sprachspiel „abendländische Kunstmusik“ die *materiale* Basis der Konzepte. Da die Annahme derartiger schöpferischer Kräfte²⁷ als Voraussetzung oder greifbare Kategorie von ästhetischen Erfahrungen nicht notwendig ist, bleibt letztlich derselbe Begründungstypus übrig wie bei Koerppen, der als propädeutische Alphabetisierung oder auch Konzept-Lernen gekennzeichnet werden kann. (Dementsprechend macht zum Beispiel auch Koerppen das Training kreativer Fähigkeiten als Begründung geltend, verzichtet aber von vornherein darauf, einen Zusammenhang zwischen diesen Fähigkeiten bzw. Kräften und ästhetischen Erfahrungen herzustellen.) Ästhetische Erfahrungen machen Schülerinnen und Schüler im Sinne dieser Konzepte weder während der Produktionsprozesse noch mit dabei hergestellten Produkten.²⁸ Derartige Produktionen können im Unterschied zu „richtiger“, d.h. ästhetischer Opusmusik als propädeutische und nicht ästhetische *Modellmusik* bezeichnet werden (vgl. 1.3.2 und 2.4).

Die bis hierher vorgestellten Konzeptionen entsprachen dem polarisierenden Grundmodell mit der Produktorientierung als Kunstwerkorientierung. Demgegenüber machen Meyer-Denkman, Hansen, Orff, Schütz und Roscher einen prozessorientierten Begriff von ästhetischer Erfahrung geltend. Entsprechend dem zweiten Pol müssten also alle diese ästhetischen Theorien nicht nur den Verzicht auf Kunstwerke als Bedingung für ästhetische Erfahrungen bedeuten, sondern auch den Verzicht auf jegliche Produkte und überhaupt jegliche Objektabhängigkeit; denn die entscheidende Bedingung für das Machen von ästhetischen Erfahrungen sollte allein in der Wahrnehmungsaktivität der einzelnen Subjekte liegen. Bei genauerer Analyse wird jedoch sowohl die Analogie von Produkt-Prozess- und Objekt-Subjekt-Orientierung problematisch (bei Hansen und Meyer-Denkman-A) als auch die Gleichsetzung von Werk- und Produktorientierung (Orff, Roscher, Schütz), so dass schließlich sogar die Gegenüberstellung von Produkt- vs. Prozessorientierung brüchig wird. Was also bedeutet „Prozessorientierung“?

Grundsätzlich bedeutet die Betonung der Prozessorientierung in den ästhetischen Theorien der genannten produktionsdidaktischen Konzeptionen, dass ästhetische Erfahrungen nicht allein mit Kunstwerken für möglich gehalten werden. (In dieser Hinsicht dürfte die Alternative

²⁷ Diese Verwendung von „schöpferischen Kräften“ ist zu unterscheiden von solchen Kreativitätskonzepten, die diese als Handlungsmuster beschreiben. Vgl. z.B. Behne 1993,93

²⁸ Produktionsdidaktiken, die Kreativitätsbildung ausdrücklich zum Zentrum machen, wurden zwar in die Einzeluntersuchungen zur ästhetischen Theorie nicht aufgenommen, aber bei Jöde und Paynter/Aston finden entsprechende Denkfiguren in enger Verknüpfung mit der ästhetischen Theorie Verwendung. Ähnliches gilt zwar auch für Meyer-Denkman und insbesondere Hansen, aber deren Verknüpfungen führen doch zu anderen Akzenten in der ästhetischen Theorie sowie in der Didaktik.

Prozess- oder Produktorientierung in der Musikpädagogik bis heute eine gewisse kämpferische Signalfunktion haben.) Darüber hinaus jedoch ergeben sich drei grundlegend unterschiedliche Beschreibungen (bzw. Begriffe) von ästhetischen und, konkreter, musikalischen Erfahrungen:

a – strikt subjektivistische Prozessorientierung: In den Aussagenfeldern von Meyer-Denkman-B (=die postmodern-avantgardistische Lesart) und Roscher-B (Lesart „existentielle Aufmerksamkeit“) fallen strikte Subjekt- bzw. Wahrnehmungsorientierung und didaktische Prozessorientierung tatsächlich zusammen. Ästhetische Erfahrungen können demnach grundsätzlich in jeder, auch alltäglichen Situation gemacht werden: auf der Straße, angesichts eines Hauses, eines Designs, beim Geräusch einer Tür, im Verlauf von Aktionen, von Provokationen oder von Experimenten mit musikalischen Techniken (bzw. Technologien) wie Wiederholung, Kontrast, Entwicklung, Gleichzeitigkeit, Tonalität, Ostinato, Flöte, Orgel, Harddisc usw. In diesem Sinne fügen sich die Elemente bzw. Aspekte einer Erfahrungssituation erst im Augenblick der individuellen Erfahrung zu etwas, das erfahren wurde. Dieses „etwas“ ist also eine reine Privatsache, der jegliches objekthafte Gegenüber fehlt, anhand dessen solche Erfahrung kommunizierbar wäre. Solche Erfahrungssituation erscheint rein zufällig. Daraus aber ergibt sich ein theoretisch wie praktisch grundlegendes Problem: Wie soll es ohne einen objekthaften Erfahrungsgegenstand, der der willkürlichen Interpretation einen Widerstand entgegensetzt, überhaupt möglich sein, sich über die besondere Art dieser Erfahrung als einer ästhetischen zu verständigen – auch im Musikunterricht sowie seiner Didaktik?

Als Konsequenz aus dieser strikt subjektivistischen Prozessorientierung ergibt sich in vorliegenden Konzeptionen die Forderung, den individuellen Wahrnehmungsaktivitäten Spielräume, sogenannte offene Prozesse zu ermöglichen. Die didaktische Konsequenz aus diesem Begriff ästhetischer Erfahrung hat Nimczik (1991,33) in einem paradox anmutenden Satz auf den Punkt gebracht: „Das Gelingen ermisst sich in der Gewährung von Spielräumen.“ Mit anderen Worten kann man dann schon vor Ablauf eines Produktionsprozesses darüber entscheiden, ob er gelungen sein wird. In dieser unbefriedigenden Anleitung für produktionsdidaktisches Handeln zeigt sich genau das grundlegende Problem einer strikt subjektorientierten didaktischen Praxis: In letzter Konsequenz kann es hier keine Orientierungshilfen mehr für die Einrichtung ästhetischer Erfahrungssituationen geben.

b – objektivistische Orientierung an auditiver Wahrnehmung: Einen Ausweg aus diesem Orientierungsdilemma suchen Hansen mit einem schörkellosen Konzept von „reiner Musik“ sowie Meyer-Denkman-A (=die „moderne“ Lesart) in der Orientierung an Strukturen auditiver Wahrnehmung. Das „gewährte“ beliebige Umgehen mit klingendem Material erweist sich dann aber als nicht mehr subjekt-, sondern objektorientiert; denn ästhetisch-musikalische Wahrnehmung (und Erfahrung) rückt mit aisthetisch-auditiver Wahrnehmung von Schall zusammen. Kurz gesagt entspricht dann jede Schallwahrnehmung einer musikalischen Wahrnehmung. Diesem Musikbegriff zufolge gelangen Menschen, wenn sie in offenen Prozessen mit Schall konfrontiert werden, *naturgemäß* (!) zu bestimmten Merkmalen auditiver Wahrnehmung, die zunächst nach objektiven Parametern wie laut-leise, links-rechts, lang-kurz, hoch-tief²⁹ etc. geordnet werden, um dann weiter der vermeintlich rein sinnlichen Logik folgend zu komplexeren Kombinationen zu gelangen, für die die sogenannte „absolute“ Instrumentalmusik Beispiele liefert. Das produktionsdidaktische Credo solcher ästhetischen Theorie wurde von den Autoren des ersten Sequenzen-Bandes (Frisius u.a. 1972,0.12) exemplarisch formuliert: Bei „der Analyse des musikalischen Materials [...] stellte sich heraus, dass Schülergruppen und Klassen zu musikalischen Aktionen auf Grund der gleichen Prinzipien gelangen, wie heute Komponisten sie bei ihrer Arbeit anwenden: Sie analysieren ein Klangmaterial jenseits von Tonalität und Metrum und entdecken dabei elementare Klangqualitäten und Strukturgesetze. Auf diese Weise kommen sie zu bislang unbekannten, offenen Formprozessen.“

Diese Gleichsetzung einer historischen musikalischen Handlungsweise mit allgemeinem menschlichem musikalischem Handeln (und sei es nur in einer bestimmten Entwicklungsphase) wird jedoch musikalischer Wahrnehmung und Erfahrung nicht gerecht. Sie enthält einen Kategorienfehler: Auditive Wahrnehmung kann zum *Thema* eines musikalischen Sprachspiels bzw. einer musikalischen (Teil)Kultur werden. Dazu kann auch das Thematisieren von szientifisch-theoretischen Kategorien der Schallwahrnehmung gehören. Das bedeutet jedoch nicht, dass eine solche *Thematisierung* von Schall und seiner Wahrnehmung mit naturgemäßer Notwendigkeit aus der Schallwahrnehmung erwachsen muss. Dies ist eine mögliche musikalische Praxis, aber keine notwendige.

Eine entsprechende kategoriale Differenz von zwei musikpädagogischen Musikbegriffen geht auch aus der Schütz-Analyse in Teil 1.1 hervor und wird in Teil 2.3 bei der Frage nach dem spezifisch Musikalischen in ästhetischer Praxis aufgegriffen und weitergeführt. Es gilt demnach zu unterscheiden zwischen (1) ästhetischen Praxen „Musik“, in denen Schallfiguren eine bedeutende Rolle spielen, und (2) Schallfiguren „Musik“, die in ästhetischen sowie

²⁹ Vgl. kritisch zum hoch-tief-Parameter Behne 1987

instrumentellen und theoretischen Praxen – wie Musiktheorie, -soziologie, -psychologie oder -neurologie³⁰ – eine bedeutende Rolle spielen.

c – Prozessorientierung mit Produkten: Neben den strikt subjekt- und prozessorientierten ästhetischen Theorien – vgl. oben a) – bieten Schütz, Orff und Roscher Beschreibungen der Prozessorientierung, in denen gleichwohl *Produkte* eine mehr oder auch nur weniger beachtete Rolle spielen. So reflektieren alle (wenn auch unter Berufung auf sehr unterschiedliche Autoritäten) die Eignung bestimmter musikalischer Techniken in bezug auf vermeintlich universelle (Roscher) oder teilkulturelle (Schütz, Nykrin/Orff-B) Korrespondenzen, um damit die Wahrscheinlichkeit für das Machen einer ästhetischen Erfahrung zu erhöhen. Indem außerdem die spieltechnische Schwierigkeit musikalischer Techniken reflektiert und das Erkunden bzw. Üben von Techniken auf ein Zusammenspiel hin betont wird, entsteht ein fließender Übergang von der Prozess- zur Produktorientierung, aus dem schließlich eine andere Form der Produktorientierung und ein anderer Produktbegriff als in der Kunstwerkorientierung hervorgehen. Wenn Schütz mit Blick auf afrikanische Musikpraxen von *Live-Komposition* spricht, dann wird darin eine Gleichzeitigkeit von Prozess- und Produktorientierung bemerkbar. Paynter/Aston beschreiben schulische Produktionen wegen deren besonderer Eigenart (und Langsamkeit gegenüber Improvisationen) passend als *empirische Komposition*. Darin tritt eine Produktorientierung noch einmal deutlicher hervor. Möglicherweise könnten diese Produkte statt im Sinne bloß propädeutischer Modellmusik auch als ästhetische Produkte begriffen werden.

Drei der untersuchten Produktionsdidaktiken liefern letztlich Aussagenfelder zu einem Begriff von ästhetischer Erfahrung, die als produktorientiert und nicht kunstwerkorientiert zu verstehen sind: der frühe Orff (A) mit dem ästhetischen Konzept einer *Laienmusik*, Roscher mit dem des *Bühnenweihfestspiels* bzw. der *Klangszenenimprovisation* und explizit Henze mit dem der *Regionaloper* als einer *musica impura*. Diese selbst hergestellten Produkte können prinzipiell dieselbe ästhetische Funktion haben wie Kunstwerke, ohne welche zu sein.

Es gilt also zunächst festzuhalten, dass es bereits produktionsdidaktische Ansätze gibt, in denen – ähnlich wie in der dritten These vermutet – die Produktorientierung eine bedeutende Rolle spielt. Ganz neu ist sie also nicht. Unter diesem Gesichtspunkt scheint es sich anzubieten, die polarisierende Alternative des Grundmodells „Produkt- oder Prozessorientierung“ zu erweitern. In Analogie zu den drei eingangs beschriebenen Erfahrungen und didaktischen Konzeptionen des Verfassers könnte die Analogie lauten: (1) Opus-, (2) Prozess- oder (3) Produktorientierung. Doch leider ließ sich diese schöne Dreiteilung im Sinne der 3. These zur Produktorientierung nicht mit den Analyseergebnissen im Sinne der 2. These

³⁰ Auch Gruhns konnektionistische Beschreibung von Musik als neuronale Repräsentation reflektiert diesen Unterschied nicht durchgehend. Vgl. 1.1.Schütz und 2.3.1

vereinbaren, die das Kriterium der strikten Kulturrelativität musikalischer Praxis und Erfahrung einschließt.³¹ Wie sich zeigen wird, ist eine vierfache Unterscheidung besser geeignet, um die gefundenen Aussagenfelder zur ästhetischen Theorie systematisch zu erfassen.

7. Gibt es objektive Gründe für die Verwendung bestimmter musikalischer Techniken?

Die Formulierung dieser Frage und der entsprechenden zweiten These ergab sich erst im Verlauf der Untersuchung. Das entsprechende leitende Interesse lässt sich etwa in folgender Fragestellung fassen: Enthält der jeweilige Begriff von musikalischer Erfahrung universalistische Annahmen bzw. Argumente, die dazu führen, dass bestimmte musikalische Techniken daraus als objektiv gegeben abzuleiten wären? Die Antwort auf diese Frage ist für jede prozess-produkt-didaktische Praxis von größter Bedeutung, weil ein universelles Gegebensein bestimmter musikalischer Techniken bis in jede konkrete Planungs- und Produktionssituation hinein berücksichtigt werden müsste. Zum Beispiel wird von einem vermeintlich objektiven Gegebensein bestimmter ästhetischer Techniken abhängen, ob ästhetische Relevanz primär über regionale (Henze) oder allgemeinmenschliche Themen und Bezüge (Roscher) zu erzeugen ist, ob übergreifende Stil Kategorien (Roscher weist auf Mozart hin) oder Kompositionstechniken des zwanzigsten Jahrhunderts (Henze) leitend sind, oder ob rockpopmusikalische Techniken – etwa als „Industriemusik“ – abzulehnen (Roscher, Henze) oder besser (im Sinne von Schütz) als den Schülerwelten nahestehend zu favorisieren sind.

Musikalische Techniken sind detailhafte oder auch größere Bruchstücke aus musikalischen Praxen (ausführlich dazu in 1.3 und 2.3). Der Begriff stellte sich erst im Laufe der Einzeluntersuchungen im 1. Teil der Arbeit als Kristallisationspunkt für Bedenken gegenüber universalistischen Annahmen in Bezug auf musikalische Erfahrungen heraus.³²

Die besondere Aufmerksamkeit und Empfindlichkeit für Behauptungen über vermeintlich universelle, d.h. kulturunabhängige Gehalte von musikalischen Erfahrungen – auch die Behauptung, Musik sei eine Kulturen übergreifende Sprache, gehört demnach zu solchen kulturabhängigen Annahmen – ging zum einen aus den schulpraktischen Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Kulturen hervor, wie sie oben (S. 5f.) als Auslöser der ersten schulpraktischen Erfahrung beschrieben wurden; zum anderen ergab sie sich in den Einzeluntersuchungen aus der Begegnung mit Behauptungen über musikalische Erfahrungen, die der gegenwärtigen Theorie-Diskussion über ästhetische Erfahrung zufolge

³¹ Ein Versuch, die Dreiteilung dennoch beizubehalten, ist nachzulesen in Wallbaum 1995 unter dem Titel „Fremde Produkte - keine Produkte - eigene Produkte“.

³² In dem früheren Ansatz zu einer Systematisierung vorliegender Konzeptionen (vgl. die vorige Fußnote) bildeten statt musikalischer Techniken Bedeutungen bzw. Erfahrungsgehalte neben der Produktorientierung den zweiten Bezugspunkt zur Beschreibung der unterschiedlichen Familien ästhetischer Theorie. Ein Produkt war in diesem Sinne nicht nur als vorgegebenes Kunstwerk, sondern auch aufgrund zwanghaft vorgegebener musikalischer Techniken, wie zum Beispiel in der Laienmusik des frühen Orff(-A), ein „fremdes Produkt“.

als überholt gelten müssen.³³

Exemplarisch für verschiedene Argumentationszusammenhänge, die zur Vorgabe musikalischer Techniken führen, stehen die Musikbegriffe beim frühen Orff(-A) und bei Henze (in der modernen Lesart „-A“) sowie bei Roscher-A (Lesart „metakulturelle Ganzheit“) und bei Meyer-Denkman-A (in der Lesart, die weitgehend Hansens Begriff von Musik bzw. musikalischer Erfahrung entspricht). Die Rekonstruktion und Kritik dieser Begriffe in Teil 1.1 führt die Untersuchung immer wieder in Grenzbereiche ihrer Zuständigkeit, wenn zum Beispiel Meyer-Denkman wahrnehmungspsychologische und neurologische Argumente, Henze geschichtsphilosophische, Roscher kommunikationstheoretische und tiefenpsychologische und Schütz mit Gruhn unter anderem konnektionistische Argumente geltend macht. Kritische Stellungnahmen sind gleichwohl unumgänglich.

Der frühe Orff(-A) macht für seine Theorie der *Laienmusik* – verkürzt ausgedrückt – soziobiologische und psychogenetische Naturgesetzmäßigkeiten geltend, aus denen sich bestimmte Musikpraxen und die Verwendung von Zweittonrufen, Ostinati etc. universell, d.h. kulturübergreifend ergeben sollen. Henze macht eine historisch-gesellschaftliche Entwicklungslogik geltend, an deren absoluter Spitze die westlich-abendländische Kultur und mit ihr die bürgerliche Kunst steht, in deren Produktionstechniken sich Henze zufolge das gesamte bisher gesammelte Menschheitswissen sedimentiert hat. Deshalb sollen diese Techniken in den *Regionalopern* verwendet werden, die ansonsten lokale bzw. regionale Materialien, Themen und Motive aufgreifen und zu einer sogenannten *musica impura* gestalten. Regionalopern sind also mit anderen Worten in der Wahrnehmung von Kunstexperten eine mit lokalen Bezügen „verunreinigte“ Musik. Roscher-A schließlich (in der Lesart „metakulturelle Ganzheit“) macht ästhetische Erfahrungen an *Bühnenweihfestspielen* oder den (gleichfalls mit situativen Zufälligkeiten produzierten) *Klangszeneimprovisationen* fest, gibt aber musikalische Techniken vor, indem er zum Beispiel die Verwendung von Techniken der Rock/Popmusik als kulturindustriell entfremdet zurückweist (hier ähnlich wie Henze adornitisch argumentierend) oder indem er ästhetische Erfahrung als die aktualisierte Erfahrung eines ewig Gleichen bestimmt und dementsprechend von der Existenz universeller semantischer Potentiale (z.B. Trauer, Liebe, Nacht³⁴) und überzeitlicher Stil Kategorien ausgeht, ohne letztere allerdings genau zu bestimmen. Diese Gleichsetzung einer kulturspezifischen Handlungsweise mit allgemeinem menschlichem musikalischem Handeln (und Erfahren) enthält einen ähnlichen Kategorienfehler wie oben die Gleichsetzung von auditiver Wahrnehmung als

³³ Welsch 1990, Seel 1985 und 1991, Shusterman 1992, Koch 1993, Rolle 1999 und Teil 2.

³⁴ Die Annahme derart universeller semantischer Potentiale widerspricht der sprachphilosophischen Grundannahme, dass Bedeutungen aus dem (kulturell unterschiedlichen) Gebrauch von Symbolen erwachsen. Vogt (1998,5) formuliert die entsprechende Kritik so, dass es beispielsweise keine „Nacht an sich“ gibt, die allen Erfahrungen zugrundeliegen würde. Sonst müsste 'Nacht' in *A night in Tunesia* dasselbe bedeuten wie im *Nocturne*, in *Verklärte Nacht*, *Mondnacht*, *Gute Nacht* oder *Nights in white satin*.

Bedingung und als *Thema* musikalischer Sprachspiele. Ein Erfahrungshintergrund ist nicht notwendig auch Erfahrungsgehalt. Die Problematik in der Annahme universeller semantischer Potentiale, die bei Roscher als (bewusste oder nicht bewusste) Erfahrungsgehalte zu verstehen sind, liegt darin, dass die Qualität des ästhetisch Artikulierten gerade in den lebensweltlich bzw. (teil)kulturell *spezifischen* Weltwahrnehmungen und Erfahrungen liegt und nicht in denkbaren Gemeinsamkeiten einer „Welt an sich“. Letztere können allenfalls *Thema einzelner* musikalischer Praxen sein, aber nicht universeller Erfahrungsgehalt bzw. universelle *ästhetische Bedeutung aller* musikalischen Praxen.

Die problematische Gleichsetzung bzw. Engführung von auditiver und musikalischer Wahrnehmung in einem Begriff von „reiner Musik“ in Verbindung mit Wahrnehmungspsychologischen Annahmen bei Hansen und Meyer-Denkman-A (=die moderne Lesart) wurde im vorigen Abschnitt bereits als „objektivistische Orientierung an auditiver Wahrnehmung“ dargelegt. (Vgl. außerdem 1.1.Hansen und 1.1.Meyer-Denkman-A sowie 2.3³⁵). Daher sei an dieser Stelle nur auf die Nähe dieser Argumentationsfigur zu der soziobiologisch-universalistischen beim frühen Orff(-A) hingewiesen, die darin besteht, dass beide einen naturgesetzhafte Zusammenhang zwischen angeborenen Wahrnehmungsweisen und musikalischen Handlungsweisen herstellen. Meyer-Denkman macht zwar gleichzeitig mit diesen ahistorisch-klangforscherischen auch historisch-kritische Argumente geltend, löst diese argumentative Paradoxie jedoch nicht auf. Darin folgt sie den Komponisten-Theorien der postseriellen Musik in den 50er und 60er Jahren.³⁶

Mit dem soziobiologisch-universalistischen (Orff-A), dem historisch-gesellschaftlich-universalistischen (Henze-A) und schließlich dem audio-akustisch-universalistischen Ansatz (Hansen und Meyer-Denkman-A) sind die Grundargumentationen umrissen, mit denen die Vorgabe von bestimmten musikalischen Techniken explizit oder implizit begründet wird. Ein weiteres, tendenziell als „lebensweltlich-universalistisch“ zu apostrophierendes Argument wird bei Roscher im Hinweis nicht nur auf gemeinsame Erfahrungshintergründe (Liebe, Tod...) geltend gemacht, sondern auch (von Mastnak stark gemacht) auf Archetypen, magisch-mythische Bewusstseinssebenen und dergleichen.³⁷

³⁵ Mit der Begrifflichkeit des 2. Teils kann gesagt werden, dass in diesem Konzept von reiner Musik und ihrer Wahrnehmung erstens die ästhetische und die wissenschaftlich-theoretische Einstellung unzulässig gleichgesetzt werden und zweitens die wissenschaftlich klangforscherisch ordnende Einstellung als natürliche Form der Weltzuwendung verabsolutiert bzw. als jeder anderen Wahrnehmung und Erfahrung innewohnend unterstellt wird.

Dieser Grundgedanke kehrt auch bei der Einzeluntersuchung von Schütz wieder und verweist von dort zurück sowohl auf die Musikbegriffe von Gruhn als auch von Kaiser. Die im Zusammenhang der Schütz-Darstellung unternommene Isolierung von vier musikpädagogischen Verwendungsweisen des Wortes Musik wird dann im Teil 2.3 („Das Musikalische in der ästhetischen Praxis“) aufgenommen und weitergeführt.

³⁶ Vgl. zu dieser argumentativen Paradoxie in den ästhetischen Komponisten-Theorien Danuser (1984,296) Ausführlicher in 1.1.Meyer-Denkman

³⁷ Vgl. 1.1.Roscher.1 sowie Vogts Kritik (1997) am Lebensweltbegriff in sogenannten lebensweltlich orientierten didaktischen Konzeptionen.

Die bisher dargestellte Lesart des Musikbegriffs von Meyer-Denkman-A erfasst noch nicht alle Aussagen der Autorin. Vielmehr findet sich ein weiteres Aussagenfeld -B, das vor der Kritik an naturwissenschaftlich-klangforscherischen sowie historisch-gesellschaftlichen Universalismen bestehen kann. Anschließend an begriffliche Unterscheidungen des Musikhistorikers Hermann Danuser (1984,296 u.a.) kann dieses Aussagenfeld von Meyer-Denkman als avantgardistisches (oder auch postmodernes) ästhetisches Theorem beschrieben werden. Entsprechende ästhetische Erfahrungen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie stärker *synchron* (situativ auf die aktuelle Gegenwart bezogene) als *diachron* (z.B. auf eine Geschichte von Kompositionstechniken bezogene) bedeutsame Erfahrungen zum Gegenstand haben. Solche synchronen Bezüge wandeln sich zwar schneller als die diachronen und damit auch die ästhetische Verweiskraft (bzw. Resonanz oder Korrespondenz) synchron-avantgardistisch angelegter Erfahrungssituationen (bzw. Produkte), aber das schwächt deren ästhetische Funktion und damit die Wucht der ästhetischen Erfahrung in der jeweiligen Gegenwart nicht.

Diese Offenheit gegenüber der Verwendung verschiedenster musikalischer Techniken (Materialien, Verfahren etc.) ist charakteristisch für alle strikt subjekt- und prozessorientierten Begriffe von ästhetischer Erfahrung (vgl. den vorigen Abschnitt): Schütz, Meyer-Denkman-B, Roscher-B (=Lesart „existentielle Aufmerksamkeit“) und der „entkleidete“ Orff-B machen keine universalistischen Gründe dafür geltend, dass ganz bestimmte musikalische Techniken verwendet werden müssten. Im Sinne dieser Aussagen zur ästhetischen Theorie können beliebige Techniken als Bausteine zu einer Erfahrung zusammenkommen. Nicht nur Rockriffs und Belcanto-Kantilenen, auch Lightshows und Texte, Tanz und Theorie, Tagesereignisse und Räumlichkeiten sind potentiell Bestandteil musikalischer Praxen und Erfahrungen. Und diese sind poly-aisthetisch³⁸ verfasst. Das heißt, dass auditive, visuelle, haptische, olfaktorische, kinetische etc. Sinneseindrücke in *ästhetischen* Erfahrungen, Praxen und Techniken nicht isolierbar sind.

³⁸ Zur Verwendung des Wortes vgl. 1.1.Roscher.1 und die Unterscheidung zwischen mono- und polyaisthetisch in 1.1.Meyer-Denkman.2ff.. Vgl. in diesem Sinne auch den Hirnforscher Ernst Pöppel (1992), der Philosophie und Psychologie unter Berufung auf neurophysiologische Messungen ermahnt: „Man hat hier eine Weise des Kategorisierungszwangs herausgebildet, durch den man verschiedene Bereiche der Kognition definiert und ihnen dann Wirklichkeit zuspricht. In der Psychologie meint man so, es gebe einen Bereich der Gefühle, einen des Gedächtnisses oder einen der Wahrnehmung, als seien dies alles unabhängige Bereiche.“

8. Eine Systematisierung in bezug auf die Thesen (Vorgriff auf Teil 1.3)

Ein Blick zurück zeigt, dass eine Zusammenstellung der untersuchten Konzeptionen im Sinne der 2. These zur (Nicht-)Vorgegebenheit von musikalischen Techniken anders ausfallen würde als eine Zusammenstellung im Sinne der dritten These zur Produktorientierung. Denn außer bei Meyer-Denkman-B, Schütz (Musik₁), Roscher-B (im Aussagenfeld „existentielle Aufmerksamkeit“) und dem „historischer Färbungen entkleideten“ Orff-B werden im Rahmen der ästhetischen Theorie immer irgendwelche universalistisch-kulturübergreifenden Gründe für die Verwendung bestimmter musikalischer Techniken erkennbar. Als zu favorisieren erweisen sich vor diesem Untersuchungskriterium und hinsichtlich der 2. These – anders als hinsichtlich der 3. These zur Produktorientierung – die strikt subjekt- und prozessorientierten ästhetischen Theorien.

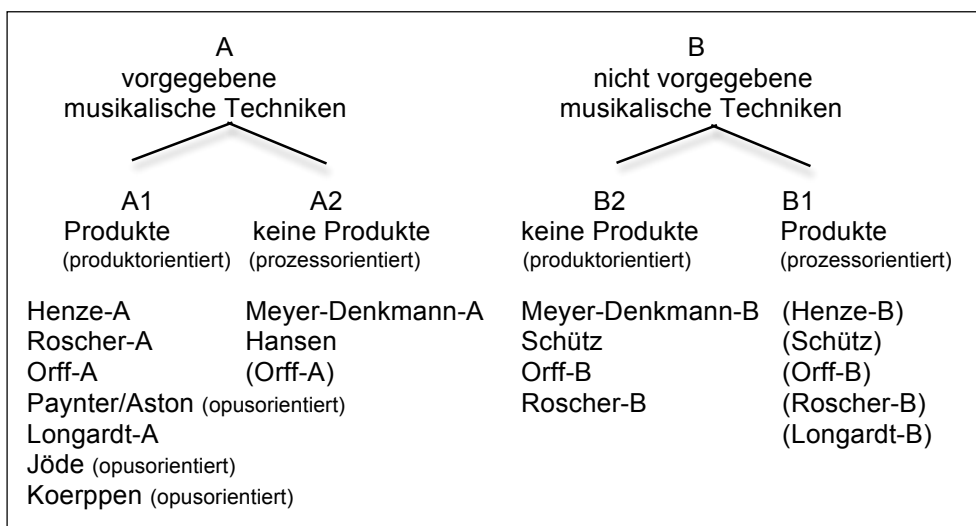


Abb. 2 (=Abb. 1 in Teil 1.3): Vier Gruppen von Aussagenfeldern zur ästhetischen Theorie in der Produktionsdidaktik

Für eine zusammenfassende Systematisierung der ästhetischen Theorien, die hinter verschiedenen produktionsdidaktischen Konzeptionen stehen, ergibt sich damit statt einer Drei- eine Vierteilung entsprechend Abb.2 (ausführliche Erläuterungen dieser Abbildung finden sich in Teil 1.4 und 3).

Würde man die erste These, die die Möglichkeit von ästhetischen Erfahrungen mit *schul-eigenen* Produkten behauptet, als drittes Kriterium in Abb.2 hinzuziehen, dann würden Koerppen, Jöde, Longardt und auch Paynter/Aston aus Gruppe A1 herausfallen, weil ihr Begriff von ästhetischer Erfahrung an die Erfahrung von Kunstwerken geknüpft ist. Die in Gruppe B1 versammelten Aussagenfelder kommen den Ausgangsthesen entgegen. Sie stehen jedoch bei keiner der vorliegenden produktionsdidaktischen Konzeptionen im Zentrum.

9. Situation und Erfahrung – Ein relationales Modell ästhetischer Erfahrung als Bezugspunkt einer Prozess-Produkt-Didaktik?

Die Analyse und Neuverortung der produktionsdidaktischen Konzeptionen unter dem Gesichtspunkt der ästhetischen Erfahrung und besonders hinsichtlich der drei Thesen wird die Untersuchung immer weiter in grundlegende Fragen der ästhetischen Theorie hineinführen. Der Verlauf der ganzen Arbeit kann in dieser Hinsicht so beschrieben werden, dass der 1. Teil von der didaktischen Schulpraxis ausgehend über die verschiedenen Konzeptionen auf immer weitere Abstraktionen zuläuft, die schließlich im systematisierenden Vergleich Differenzen und Desiderate, aber auch eine Lösung sichtbar machen, die allerdings in keiner der vorliegenden produktionsdidaktischen Konzeptionen vorliegt. Eine entsprechende Konzeption muss die Vorteile der Gruppe B2 in Bezug auf die Offenheit bei der Wahl musikalischer Techniken mit den Vorteilen der Produktorientierung verbinden. Deren quasi heimliche Zeugen sind in der Gruppe B1 versammelt (vgl. Abb.2). „Heimlich“ sind sie insofern, als die dort versammelten Ansätze nicht im Zentrum der untersuchten Konzeptionen stehen, sondern aus mehr oder weniger impliziten Aussagen (re-)konstruiert wurden. Eine solche neue produktionsdidaktische Konzeption basiert auf einem Begriff von ästhetischer Erfahrung, der die Thesen von der Nicht-Vorgegebenheit musikalischer Techniken mit der Produktorientierung integriert.

Hier erweist sich nun im 2. Teil der Arbeit ein relationaler Begriff bzw. ein relationales Modell ästhetischer Erfahrung als nützlich, wie es in letzter Zeit Martin Seel in Auseinandersetzung mit der Tradition von Platon über Adorno bis Welsch entwickelt hat. Sämtliche Merkmale von Gruppe B1 sind darin aufgehoben. Das Modell bietet die Möglichkeit, die theoretischen Teilstücke aus der vorangegangenen Rekonstruktion im 1. Teil in einen differenzierten begrifflichen Rahmen zu stellen. Ästhetische Erfahrungen werden einerseits maßgeblich an einer ästhetischen Wahrnehmungseinstellung im Sinne eines Wahrnehmungshandelns festgemacht, andererseits als Situationen der Begegnung von Subjekt- und Objektseite beschrieben; dabei sind dann beide – das ästhetische Interesse auf der Wahrnehmungsseite wie das ästhetisch Artikulierte im Produkt – jeweils von den kulturell durchwachsenen Erfahrungssituationen abhängig, die dahinter liegen. Das relationale Modell von ästhetischer Erfahrung führt aus der Alternative Subjekt- oder Objektorientierung heraus, die schon den beiden ersten oben beschriebenen Erfahrungen des Verfassers zugrunde lag. Seel führt den Begriff der ästhetischen Erfahrung auf Situationen der praktizierten Wahrnehmung bzw. der Wahrnehmungspraxis als transzendente Bedingung der Möglichkeit von ästhetischer Erfahrung zurück (ausführlicher dazu in 2.1). Wer hinter diese Praxissituation zurückzugehen versucht, der beschreibt demnach nicht mehr ästhetische Erfahrung. Dieser Wechsel des „letzten Grundes“ bringt nicht einfach zusätzlich zu Subjekt und Objekt einen dritten Aspekt ins

Spiel – das Verhältnis zwischen beiden³⁹ –, sondern er bedeutet eine quasi kopernikanische Wende; denn die Bedeutung von musikalisch hörendem Subjekt und musikalischem Objekt ist nun nicht mehr dieselbe wie vorher. Über dieses theoretische Grundmodell hinaus bietet die Unterscheidung von *drei Grundformen* ästhetischer Wahrnehmungspraxis (vgl. 2.1.3) fruchtbare Differenzierungs- und didaktische Anknüpfungsmöglichkeiten.

Im Übergang vom ersten zum zweiten Teil liegt der Wendepunkt, von dem aus die Reflexionsbewegung, die im ersten Teil in zunehmende Abstraktionen führt, von einer griffigen theoretischen Ordnung auf die didaktische Praxis zurückgeführt wird. Die Reflexion zielt nun auf Begründungszusammenhänge und Orientierungen für die didaktische Praxis von der Planung ästhetischer Produktionen über die Gestaltung der Produktionssituation bis hin zu Rechtfertigungen gegenüber sich selbst als Lehrperson, gegenüber SchülerInnen oder anderen Personen in Produktionszusammenhängen.⁴⁰ Eine Zusammenfassung dieser Überlegungen im dritten Teil mündet schließlich in neun thesenartig formulierte Orientierungshilfen, die jeweils auf die Abschnitte im zweiten Teil verweisen, die das Grundgerüst des Seelschen Modells aufbereiten (2.1), die besondere Funktion und Qualität des Produkts (2.2) und das spezifisch Musikalische in ästhetischer Praxis (2.3) reflektieren sowie den Unterschied zwischen einer ästhetische Erfahrung vorbereitenden und einer ästhetische Erfahrung anregenden Produktionsdidaktik (2.4) auseinanderlegen.

Eine weitere Denkfigur für die pädagogische Notwendigkeit, Situationen ästhetischer Praxis und Erfahrung einzurichten (s.o. „Eine theoretische Voraussetzung...“), ergibt sich eher als Nebenprodukt (diese Diskussion ist nicht Gegenstand der Untersuchung), soll aber zur Abrundung noch einmal erwähnt werden (vgl. 2.1 und 3.1):

³⁹ Diese Interpretation legt W.Jank (1996,249) nahe; dabei verwendet er „Musik“ zum einen ähnlich mehrdeutig wie in 1.1.Schütz aufgezeigt und in 2.1 theoretisch weitergeführt wird; zum anderen verwendet er einen engeren Begriff von ästhetischer Praxis und Erfahrung (ebd.251f.), als dieser Arbeit zugrunde gelegt wird.

⁴⁰ Die Notwendigkeit, die fachspezifische Perspektive im Vergleich zu anderen Fächern (z.B. Geschichte oder Religion) sich selbst und KollegInnen deutlich zu machen, ergab sich für den Verfasser in einem mehrjährigen Modellversuch zu fächerverbindendem Unterricht (Vgl. Wallbaum 1995a u. 1997a). Zum Rechtfertigungsdruck gegenüber SchülerInnen vgl. Combe 1996,66.

Ästhetische Erfahrungen sind nicht von Kunstwerken abhängig. Sie sind auch nicht von der Verwendung bestimmter ästhetischer Techniken abhängig, seien dies nun Lautimitationen oder Leittonauflösungen, Parameterstrukturen oder gestalthafte Proportionen. Menschen können ästhetische Erfahrungen zum Beispiel angesichts einer Landschaft machen oder beim Lauschen auf ein besonderes Echo, ein Bachgeriesel oder die Klänge einer Rede. Worin liegt aber dann das Gemeinsame aller ästhetischen Erfahrungen, wenn diese beim Hören sowohl eines Kunstwerks, eines aktuellen Hits, einer Improvisation als auch eines zufälligen

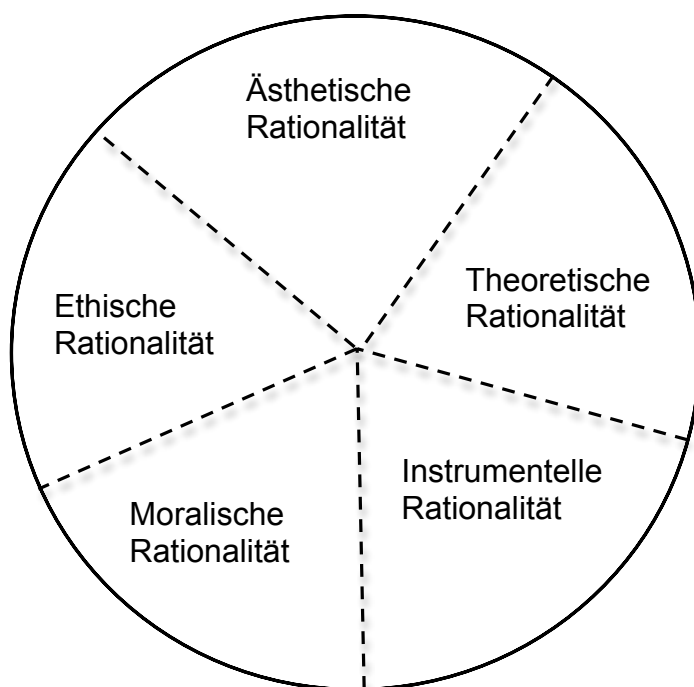


Abb. 3: (=Abb. 3 in 2.1.2): Die Dimensionen der Vernunft nach Seel (Grafik: CW)

Alltagsphänomens gemacht werden können? Als Gemeinsamkeit fassbar bleibt nur eine Art der Weltzuwendung bzw. eine Form der ästhetischen Wahrnehmung und entsprechend ästhetischer Praxis, wie sie sich in einer spezifischen, nämlich ästhetischen Rationalität zeigt (siehe Abb.2 und ausführlicher dazu im Teil 2.1). Die grafische Darstellung in Abbildung 3 veranschaulicht zugleich, warum Menschen unvernünftig handeln, wenn sie auf eigensinnig ästhetische Praxen und Erfahrungen verzichten. Sie nutzen nicht alle Möglichkeiten der Weltzuwendung bzw. Praxis. Insofern

ist der *Verzicht* auf ästhetische Praxis als einer Dimension der Vernunft irrational, nicht die ästhetische Praxis. Um diese Art der Praxis geht es primär im Musikunterricht. Nicht um die theoretische, ethische, moralische oder technisch-instrumentelle. Es geht um musikalisch-ästhetische Praxis, damit musikalisch-ästhetische Erfahrungen daraus hervorgehen können. Wenn SchülerInnen aus solcher ästhetischen Praxis heraus ästhetische Erfahrungen machen, dann zeigt sich ihnen die innere „Logik“ bzw. die spezifische Rationalität solcher Praxis. Wenn diese sich dann nicht nur *gezeigt*, sondern in bemerkenswerten Erfahrungen auch *bewährt* hat, dann geht davon ein Impuls aus, ästhetische Praxen erneut aufzusuchen und damit der ästhetischen Art der Weltzuwendung ihren vernünftigen Platz in der Lebensführung einzuräumen.

1. Teil: Historisch-systematische Untersuchungen zur Produktionsdidaktik

Die Untersuchungen im 1. Teil machen einen nicht unbeträchtlichen Teil der Arbeit aus. Auf einige Aspekte der Darstellung der zehn Einzeluntersuchungen sei zur Orientierung noch einmal hingewiesen:

Die Einzeldarstellungen sollen keine Gebrauchsanleitung sein und als solche die Lektüre der verschiedenen produktionsdidaktischen Konzeptionen ersetzen. Stattdessen werden jeweils zwei Aspekte fokussiert und „unter die Lupe genommen“: Erstens der explizit und implizit zugrundeliegende Begriff von ästhetischer Erfahrung (die ästhetische Theorie) und zweitens Begründungen für die didaktische Eignung von Schülerproduktionen, ästhetische Erfahrungen mittelbar vorzubereiten oder unmittelbar anzuregen. Die Untersuchung der vorgebrachten Begründungen geht vor allem auf die 1. These zurück, dass ästhetische Erfahrungen mit Eigenproduktionen möglich sind. Es werden aber auch neben Akzenten innerhalb der jeweiligen ästhetischen Theorie Grenzen „nach außen“ sichtbar, also zwischen dem, was als ästhetische Erfahrung gelten soll und was nicht. Die verschiedenen Begründungstypen werden in Teil 1.2 zusammengefasst.

Die Untersuchung des explizit oder implizit zugrundeliegenden Begriffs von ästhetischer Erfahrung wird vor allem von der 2. These (Vorgegebenheit musikalischer Techniken) und der 3. These (Funktion des Produkts) geleitet. Allerdings ist der Begriff der *musikalischen Technik* aus der zweiten These in den Einzeluntersuchungen noch nicht bestimmend; denn deren Eignung als begrifflicher „Kristallisationspunkt“ der These wurde erst als Ergebnis sowohl des ersten als auch des zweiten Teils der Arbeit möglich. Der These entsprechende Aufmerksamkeit und Empfindlichkeiten für universalistisch-kulturübergreifende Annahmen bzw. Behauptungen im Begriff von ästhetischer Erfahrung, die letztlich zur Vorgabe musikalischer Techniken führen, sind allerdings bestimmend. In Teil 1.3 werden die Begriffe von ästhetischer Erfahrung, die den vorliegenden produktionsdidaktischen Konzeptionen zugrunde liegen, zusammengefasst und entsprechend den Thesen geordnet.

Jede Einzeluntersuchung in Teil 1.1 ist der Versuch einer immanent möglichst konsistenten Rekonstruktion. Es wird also versucht, aus der Sichtweise der jeweiligen Konzeption heraus und in der Begrifflichkeit, die sie zur Verfügung stellt, einen Grundgedankengang zu rekonstruieren, der hier kurz ästhetische Theorie genannt wird.¹

¹ Wenn hier von Theorien gesprochen wird, dann sind damit weniger umfassend ausgeführte Theoriegebäude gemeint als die

Diesem Trachten stellt sich allerdings ein Hindernis in den Weg: Kaum ein Produktionsdidaktiker formuliert sein Konzept auf eine ästhetische Theorie hin, geschweige denn in einer konsistenten Theoriesprache. Es gilt also, implizite Aussagen und Worte bzw. Begriffe aus verschiedenen Theoriekontexten in einen Zusammenhang zu bringen. Angesichts unvereinbarer Aussagen erweist es sich dann als hilfreich, verschiedene Aussagenfelder zu getrennten Theorie-Fragmenten (dann auch Theorie genannt) zusammenzustellen. Dabei muss sich die Sprache der Darstellung gelegentlich zugunsten der Übersichtlichkeit von der Sprache des jeweiligen Konzepts lösen.

Insgesamt folgt jede Einzeluntersuchung demselben Darstellungsschema: Nach einer kurzen Einleitung werden im ersten Schritt die zugrundeliegende ästhetische Theorie (bzw. mehrere) rekonstruiert, kritische Bemerkungen dazu skizziert und die theoretischen Grundlinien noch einmal zusammengefasst. In einem zweiten Schritt werden dann Begründungen zusammengefasst, die jeweils geltend gemacht wurden.

Die geltend gemachten Begründungen werden später in 1.2, die ästhetischen Theorien (bzw. Aussagenfelder zur ästhetischen Theorie) hinsichtlich der Ausgangsthesen in 1.3 zusammengefasst, so dass in 1.4 Desiderate formuliert werden können, die im zweiten Teil der Arbeit aufgegriffen werden.

aus vielfach impliziten Äußerungen rekonstruierten Annahmen zur ästhetischen Theorie. Die Verwendung des Wortes Theorie entspricht also etwa der Behnes (1986), wenn er von Alltagsmusiktheorien jugendlicher Hörer spricht. Vgl. außerdem Kaiser 1999: Wie viel Theorie, wie viel Philosophie braucht ein(e) Musiklehrer(in)?

1.1.Koerppen (1980): „Anleitung für musikalische Erfindungsübungen“¹

... „die Führung und Illustration durch einen mit musikalischer Phantasie begabten Lehrer [ist ...] schwer zu ersetzen“. (12)

Koerppen legt eine Satzlehre vor, anhand derer MusiklehrerInnen und StudentInnen allgemeine musikalische Merkmale lernen sollen, um diese dann kompetent auf die eigene Praxis übertragen zu können. Weil er beansprucht, seine Beispiele seien auch für SchülerInnen anwendbar, findet sein Konzept in diesem Zusammenhang Beachtung. Allerdings stellt Koerppen nach Einschätzung des Verfassers zu hohe Anforderungen sowohl an die Lesefähigkeit als auch an die spieltechnischen Möglichkeiten der allermeisten Lerngruppen an allgemeinbildenden Schulen.² In bezug auf das Verhältnis von Produktionsdidaktik und ästhetischer Erfahrung markiert dieses Konzept eine zwar nur sehr fragmentarisch ausgeführte, aber typische Position – einschließlich ihrer inneren Widersprüchlichkeiten.

Der Zusammenhang zwischen Produktionsdidaktik und ästhetischer Theorie im Sinne dieses Konzepts kann so zusammengefasst werden, dass von SchülerInnen hergestellte Produkte keine ästhetischen Erfahrungen erlauben, weil ästhetische Erfahrungen an Meisterwerke bzw. an die Beherrschung bestimmter professioneller Kompositionstechniken geknüpft werden. Ebenfalls typisch für solch einen kulturspezifischen Begriff von ästhetischer Erfahrung scheint zu sein, dass universalistische und kulturelrelative Aussagen in der Weise vermischt werden, dass Universalismen zwar explizit relativiert, implizit aber beibehalten werden. Das führt zur Vorgabe bestimmter Kompositionstechniken.

1. Zur ästhetischen Theorie

Eingestreut in viele lehrgangsmäßige Notenbeispiele stehen allgemeine Stellungnahmen zu Fragen des Musikbegriffs, aus denen im Zusammenhang der Beispiele und trotz Widersprüchlichkeiten und polemischer Formulierungen Elemente einer ästhetischen Theorie zu rekonstruieren sind. Musikalische bzw. ästhetische Erfahrung findet demnach im Verstehen des klassischen Meisterwerks als „Kristallisationspunkt der Musikgeschichte“ (6) statt, und das Verstandene, die „Werksubstanz“, ist eine Ausdrucksbekundung des Komponisten, der sich des „Vokabulars einer Musikepoche“ als einer Sprache bedient. (9) Diese sprachartigen

¹ Der Titel entspricht Koerppen 1980

² Beispiel: „Die Melodie wird im Kanon gesungen. Den Orgelpunkt übernehmen Cello, Kontrabass und Klavier. Damit der Satz nicht zu dick klingt, werden die Achtelstimmen von Streichern und Gitarren gezupft“... (57) Noch ein Beispiel bietet die „Skizze einer Kantate“ für ein „tüchtiges Schulensemble“ einschl. gemischtem Chor: „Geeignete Instrumente sind Flöte, Oboe, Klarinetten [...] Geigen, Bratschen, Celli und Kontrabass“ (125)

Konventionen sind notwendig als „Projektionshintergrund für individuelle Entwürfe“. (12) „Stoff einer Melodie“ sind zum Beispiel Tonvorrat, Motive, Gesten und Charakter. (39)

Musik ist „zuerst und zuletzt »Temperamentsäußerung«“ und „jeder Ton eo ipso und von vornherein Ausdruck einer emphatischen, die Normalbefindlichkeit übersteigenden Stimmungslage. Das Pathos des Ausdrucks – das auch einmal ein Pathos der Nüchternheit, ja der Ausdrucksverweigerung sein kann – gehört unablässig zur erklingenden Musik.“ (109)

Der Autor bezieht die kompositorischen Techniken der seriellen und aleatorischen Avantgarde, die gerade den individuellen Ausdruck eliminieren wollen, nicht in sein Konzept ein, behauptet aber, dass auch diese Komponisten „im Bereich des Anonymen [...] Zonen individueller Ordnung abstecken“. (9) Bedauerlich ist Koerppens Verzicht auf eine detaillierte Auseinandersetzung mit diesen Kompositionstechniken zugunsten polemisierender Formulierungen gegen „archaisierende und avantgardistische Musikmodelle, die ausschließlich die elementarsten Vokabeln einer historisch ungreifbaren »Urmusik« benutzen“ (5f., vgl. die entsprechenden ästhetischen Theorien bei 1.2.Orff-A und 1.2.Meyer-Denkman).³

Über das, was den Ausdruck des *Meisterwerks* ausmacht, sagt Koerppen nicht viel. Künstlerischer Ausdruck soll maßgeblich von der künstlerischen Autonomie abhängen, die wiederum an die Inbesitznahme eines bestimmten historischen Materials (von Instrumenten über Skalen und Formen bis zu Zeit- und Gattungsstilen) geknüpft sein soll. Der „autarke“ Komponist prägt dann dieses Material – wobei seine Autarkie „natürlich [...] eine graduelle und utopische“ ist. (9) Jedenfalls sei Komponieren ohne Kenntnis der abendländischen Musikgeschichte nicht möglich. Erfindungsübungen von SchülerInnen erreichten „kaum das Vorfeld von Komposition“. (7) Verschiedenen immanenten Widersprüchlichkeiten in Koerppens Äußerungen soll im folgenden nachgegangen werden.

1.2 Widersprüchlich: relativistische und universalistische Aussagen

Einerseits schreibt Koerppen: „Das »Ohr« [sei] nur ein Deckwort [...] für komplizierte, schwer zugängliche Vorgänge, ästhetische Setzungen, Willens- und Entscheidungskundgebungen“, (19) und jegliche Musikalität daher *von vornherein* an das klingende *Kulturprodukt* gebunden wie das Sprechen an die Sprache.⁴ Ohne Konventionen kann es demnach gar keine Musik geben, (5,8,26) mit anderen Worten: Musik ist relativ auf ihre Kultur und Zeit.

³ In der Begrifflichkeit von Teil 2 dieser Arbeit „argumentiert“ Koerppen hier eher ästhetisch-korrespondierend als theoretisch.

⁴ Koerppen behauptet einen grundsätzlichen Unterschied zur Bildenden Kunst, weil „das kindliche Bilden unmittelbar durch die sichtbare, noch nicht künstlerisch interpretierte Welt angeregt wird.“ Der Unterschied zeige sich auch in den unterschiedlichen Ausbildungsgängen der Hochschulen! (5) Diese Argumentation hat zirkulären Charakter, weil hier ein *Ergebnis* kultureller Entwicklung als Ursache geltend gemacht wird.

Andererseits soll es „zwei Grundbefindlichkeiten menschlicher Musikalität“ (72) geben, nämlich *das* harmonische und *das* melodische bzw. *das* homophone und *das* polyphone „Musikdenken und -empfinden“, das sich „in globaler Perspektive“ in den Kategorien monophon-heterophon wiederholt. (72) Monophonie in diesem Sinne gibt es von den Pygmäen über Beethoven und Wagner bis Ligeti (Stück- und Taktangaben S.65–68), und mit der Monophonie sollen trancehafte Zustände und Zeitverlust verbunden sein. (64) Ob auch mit der Heterophonie universelle ästhetische Wirkungen verbunden sind, bleibt unklar. Zu vermuten wäre im Rahmen dieser Denkweise, dass etwa dem melodischen Geschehen Gesten und Lautäußerungen wie z.B. Schmerzensschreie und verschiedene Seufzer als allgemeinemenschliche Vokabeln zugeschrieben würden. Schließlich macht Koerppen auch „musikalische Evidenzen von Eigenschaften klingenden Materials“ (79) geltend, aufgrund derer er z.B. die heute gängigen Hör-Anmutungen von Quinten und Quarten – spröde, hart, roh, u.a. – als „Missverständnisse“ beurteilt. (85)⁵ Die Gültigkeit dieses Urteils „beweist“ der Autor mit dem Hinweis auf die (physikalische) Partialtonreihe und beteuert zugleich, dass das sinnliche Urteil keiner naturwissenschaftlichen Beweisführung bedarf. (79) Warum dann der „Beweis“? Auch wenn Koerppen einmal sagt, die Entscheidung, ob es eine ahistorische Schicht bzw. eine Natur der Musik gibt, solle offen bleiben, (10) so macht er – und nicht nur implizit – doch universelle Eigenschaften und damit verbunden ein „universelles Wesen“ von Musik geltend, das letztlich zur Vorgabe bestimmter musikalischer Techniken führt.

Strenggenommen schließen beide Aussagen einander aus: Gilt die erste, kulturellrelativistische Aussage, dann stehen wir mit jeder musikalischen Praxis und Erfahrung ausnahmslos *in* einer Kultur, und damit fehlt prinzipiell die Grundlage, um „abweichende“ Wahrnehmungen als abweichend von einem „Eigentlichen“, einem „Wesen der Musik“ zu bezeichnen. Gilt die zweite, universalistische Aussage, dann gibt es eine Grundlage jenseits aller Kulturen, und die erste Aussage ist falsch.

Dass es „Abweichungen“ von Koerppens Universalien gibt, sagt er selbst, z.B. die genannte Wahrnehmung von Quinten und Quarten.⁶ Warum nimmt die Diskussion dieser universalen Grundlage (und musikalischer Universalien überhaupt) in Koerppens Argumentation so viel Raum ein? Ist sie notwendiger Bestandteil eines kulturübergreifenden „Wesens der Musik“?

In bezug auf den „kategorialen Oberbegriff“ Monophonie relativiert Koerppen selbst die

⁵ Koerppens Harmonielehre erinnert stark an die von Paul Hindemith 1940

⁶ Intervalle besitzen „in ihren Sonanzqualitäten akustische und hörpsychologische Eigenschaften und mit ihnen eine natürliche Disposition und Geneigtheit“. Diese sollen zwar kulturell „fundamental umbildbar“ sein, aber: „Dass sich Musik an den natürlichen Dispositionen neu orientieren und regenerieren kann und dies in der Musikgeschichte oft getan hat, ist eine andere Sache.“ (98) Was will Koerppen sagen? Dass Schall mit seinen objektiven Eigenschaften an musikalischen Erfahrungen beteiligt ist, ist unbestritten (vgl. dazu 2.3). Zum Beispiel Quarten werden trotzdem fundamental unterschiedlich wahrgenommen. Vgl. in diesem Sinne auch Gembris 1998, 98f.

unbedingte Relevanz dieses universellen Begriffs für das Spezifische aller Musik:

„Ob damit in jedem Falle das Spezifische dieser Musik in den Griff der Betrachtung kommt, ist eine andere Frage.“⁽⁴²⁾

Dennoch stellt sich die Frage erneut: Welche Bedeutung hat die Annahme von musikalischen Universalien für Koerppens ästhetische Theorie, die das Verstehen von Meisterwerken ins Zentrum musikalischer Bildung rückt?

2. Verallgemeinernder Exkurs

Der im vorigen Abschnitt 1.1.Koerppen.2 gezeigte Widerspruch in der Verknüpfung von Konventionalität und Universalität ist ein wiederkehrendes Merkmal der ästhetischen Theorien in (Produktions)didaktiken, die am Kunstbegriff festhalten. Die Annahme *universeller* musikalischer Bedeutungen ist ein Bestandteil dieser Tradition⁷, die aus sich selbst heraus (gleichsam kultur-kolonialistisch, vgl. 1.1.Henze.5.6) für universell erklärt wird.

Solche Annahme geht nicht allein in den material kunstwerkorientierten Musikbegriff ein, sondern auch in Roschers und Henzes Musikbegriff, der statt am (meisterhaften) Objekt an der (meisterhaft realisierten) ästhetischen *Bedeutung* festgemacht wird, die als „Menschheitswissen“ hinter den verwendeten Produktionstechniken stehen soll. (Bei 1.1.Roscher sind das mit Mastnak „ewige Grundwahrheiten“ und „anthropologische Konstanten“, bei 1.1.Henze-A mit Brockmeyer das „Wesen der Musik“ und ihre „Bedeutung“ im Gegensatz zum „Sinn“.)

Möglicherweise ist die Annahme von Monophonie als universell vielversprechende Technik zur Erzeugung von Trance-Zuständen bemerkenswert, und möglicherweise gibt es auch für Melodiegestaltungen vielversprechende Ausdruckstechniken. Aber selbst wenn es solche universellen Aspekte von Musik geben sollte, so wären sie doch – ganz im Sinne von Koerppens relativistischer Aussage – nicht *wesentlich* für jede ästhetische Erfahrung musikalischer Artikulation (und müssten daher auch nicht notwendig dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler mit bestimmten Techniken arbeiten).

Die Antwort auf die Frage, warum die Annahme von Universalien bei diesen Autoren so viel Raum einnimmt, verweist damit auf kulturspezifische Merkmale eines Sprachspiels „Musik“. (Zur Bedeutung des spezifisch Musikalischen in ästhetischer Praxis vgl. Teil 2.3)

⁷ Th.A.Troge würde sie als „abstrakte Institution“ bezeichnen.

3. Begründungen

Koerppen zieht als Begründung für seine musikalischen Erfindungsübungen allgemeine Erziehungsziele und solche des Musikunterrichts heran, ohne dass diese notwendig aufeinander bezogen wären.

3.1 Begründung 1 (Kreativität mittels Satzlehre/Werkregeln wecken (5)) gründet letztlich in einem allgemeinen Auftrag von Schule, zur Kreativität zu erziehen. Quellen gibt Koerppen nicht an. Das „Erfinden“ ist in seinem Sinn eine „Methode“, um die Kreativität zu stimulieren. (8) Kreativität wird nicht als Bedingung ästhetischen Verstehens oder ästhetischer Erfahrung geltend gemacht.

3.2 Begründung 2 (Satzlehre zum Verständnis des Meisterwerks) gründet letztlich in der Erziehung zum Verständnis „des Meisterwerks“ als unverzichtbarer Aufgabe von Musikunterricht. (6) Wenn Koerppen daher das Einüben historischer und zeitgemäßer Idiome und Verfahren fordert, (7) muss das im Sinne von Alphabetisierung bzw. als Stil-Vokabellernen verstanden werden.

Wenn Richard Jakoby im Vorwort das *Produkt* hervorhebt, dann dient das insbesondere der Abgrenzung zu solchen Produktionsdidaktiken, die allein den (meist improvisatorischen) Entstehungsprozess im Blick haben. Eine ästhetische Erfahrung im starken Sinn können SchülerInnen an ihrem Produkt nicht machen, da ihre Erfindungsübungen „kaum das Vorfeld von Komposition“ erreichen. (7) Im Sinne Koerppens soll die Kritik des eigenen Produkts für „die ästhetischen Normen, die langlebigen und die aktuell gültigen“ sensibilisieren, (6) die „den Kernpunkt jeder ästhetischen Erziehung“ bilden. (7)

3.3 Begründung 3 (Einübung tradierter Haltungen) schwingt mehr oder auch weniger explizit hinter jeder anderen Begründung mit. So stellt Koerppen das Streichquartett als gleichsam „enthusiastisch-besonnenes“ Gespräch okkulten Erfahrungen in der Gruppenimprovisation entgegen, deren Bezugsgrößen des musikalischen Gruppenverhaltens in „Haltung und Gebaren“ Merkmale „primitiver Kulturen“ seien. (7) Das Erfinden mittels einer Satzlehre soll außerdem lehren, dass „die Freiheit, »sich selbst auszudrücken«, mit der Notwendigkeit [zusammenfällt], musikeigene und –überschreitende Zwänge und Bindungen zu respektieren“. (8) Zugleich soll die Orientierung an der Satzlehre das Abgleiten in „beliebige und dilettantische Ratschläge“ verhindern, indem sie Konventionen – und nicht bloße Klischees – als „geistfähiges Material“ bzw. als „Sprache“ voranstellt. Die Orientierung an der Satzlehre in diesem Sinne soll eine nur noch „psychotechnische“ Anleitung zur Ideenfindung verhindern, die Gefahr liefe, „ein Exerzitium für schamanische Rituale in Klassenstärke zu werden“. (12)

Koerppen will also über eine bloße Technik hinaus kulturelle Inhalte vermitteln, deren Niederschlag er in bestimmten tradierten Kompositionsregeln findet. Das wesentlich material-akkulturative Interesse seines produktionsdidaktischen Konzepts wird deutlich, wenn Koerppen gegen die „schamanischen Rituale“ den „guten Geschmack“ ins Feld führt, also eine entschieden moralisch-normative Größe (ebd.).

1.1.Jöde (1928): „Das schaffende Kind“

„Der Weg des Lehrers in der Arbeit besteht“ nicht „in der ständig wachen Kritik, sondern allein im eigenen Mittun.“ (26)

Jödes produktionsdidaktischer Ansatz – aus Übergängen von kindlichen Lauten und alltäglichem Sprechen in liedhaft musikalische Gestaltungen hervorgehend – verdient hinsichtlich mancher Beobachtung des Praktikers Beachtung. Sein Begriff von ästhetischer Erfahrung erscheint zwar problematisch. Durchaus typisch ist dabei allerdings die Einführung von „produktiven Kräfte“ (auch „schöpferische Kräfte“ genannt¹) als argumentative Verknüpfung von ästhetischer und alltäglicher Lebenspraxis. Zudem verbindet er eine ausdrückliche Kunstwerkorientierung mit universalistischen Annahmen zur Entstehung musikalischer Techniken. (Diese Argumentationsfigur entspricht der bei Koerppen, führt allerdings zu anderen Techniken.)

Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich auf Jödes explizite und implizite Aussagen in dem 1928 erschienenen Buch, das sein didaktisches Konzept schon im Titel trägt. Diese Beschränkung scheint sinnvoll, weil es im gegebenen Zusammenhang weniger darum geht, der Entwicklung eines einzelnen Pädagogen oder Werks nachzuspüren, als darum, einen Begriff von ästhetischer Erfahrung sowie Begründungen für die Produktionsdaktik in bezug auf diesen Begriff zu eruieren. Zugleich ist es hilfreich, den sozialen Aspekt gemeinschaftlichen Musizierens klar vom ästhetischen zu unterscheiden: Es ist zweierlei, ob ich im Rahmen einer Teamarbeit (an einem prinzipiell beliebigen Gegenstand, z.B. einer musikalischen Produktion) das Team als Gemeinschaft erfahre oder ob ich diese Team-Erfahrung als ästhetisch artikuliert erfahre (z.B. in einer musikalischen Produktion).

... „so geben wir uns denn auf die Frage: »Warum also das Schaffen des Kindes in der Musikerziehung? « immer die Antwort: »Weil es ein gutes, vielleicht gar unentbehrliches methodisches Mittel ist, um in die Musik hineinzuwachsen.«“. (Jöde 1928,31)²

Im Kern von Jödes Argumentation steht die Annahme von schöpferischen oder auch produktiven Kräften. Diese Kräfte sollen sowohl unentbehrlich sein, um die alltäglichen Probleme der modernen Gesellschaft zu bewältigen – „Lebenserhaltung“ (25) – als auch dafür, Kunstwerke mitvollziehend zu erfahren; das Erfahren von Kunstwerken erscheint not-

¹ Zur Gleichsetzung von Kreativität und schöpferischen Kräften vgl. Behne 1980, ebenso Eckhardt 1995, anders Vollmer 1980

² Das Vorurteil „musisch“ des Lesers C.W. wurde durch „Das schaffende Kind“ irritiert, da der soziale Aspekt des gemeinschaftlichen Musizierens deutlich hinter den der Orientierung am Kunstwerk zurücktritt. Als Argument dafür, dass man beide Aspekte durchaus getrennt lassen kann, kann die Tatsache verstanden werden, dass selbst enge Mitarbeiter von Jöde Mühe hatten „zu erfahren, worum es Jöde im Kern ging, wenn er einerseits forderte, dass der »Musik ... als Gesetz (zu) dienen (sei)«, und andererseits Musik »als eine menschliche (keine künstlerische) Angelegenheit« bezeichnete.“ Es ist zweierlei. (Reinfandt 1987,281) Auch Ehrenfordts Konstruktion (ebd. 1987,17f) eines quasi systematischen Zusammenhangs zwischen „schöpferischer Kraft“ und Gemeinschaft ist nicht zwingend.

wendig, weil sich in ihnen geniale Menschen ausdrücken, die die höchste Stufe menschlicher Entwicklung erreicht haben, derer wir als Erfahrende verstehend teilhaftig werden können.³ Kunstwerke bzw. deren Erfahrung haben demnach also selbst einen erzieherischen Wert, der von keiner schulischen Erziehung überboten werden kann. Die Doppelfunktion der schöpferischen (oder auch „schaffenden“ oder „produktiven“ (17)) Kräfte soll darauf beruhen, dass die Lebenserhaltung derselben kreativen Beweglichkeit und Produktivität bedarf wie die Produktion oder Reproduktion von Kunst.⁴

Jödes Behauptung, dass die von ihm geltend gemachten schöpferischen Kräfte tatsächlich die beiden Funktionen „Lebenserhaltung“ und „Kunstverstehen“ erfüllen, muss schon deswegen bezweifelt werden, weil Jödes Begriff der schöpferischen Kräfte nicht so rein formal verfasst ist, wie er suggeriert (siehe unten). Vermutlich ist sein Begriff von schöpferischen Kräften für die Beschreibung ästhetischer Erfahrung sogar verzichtbar. Die weitere Frage, ob die Annahme von schöpferischen Kräften jenseits ästhetischer Erfahrungen stimmig ist (vgl. auch die sogenannten Kreativitätsdidaktiken⁵), muss hier nicht verhandelt werden; denn das Interesse der Untersuchung gilt allein Jödes ästhetischer Theorie und der Frage, wie er in *diesem* Bezugsrahmen das produktionsdidaktische Vorgehen begründet. Es gilt, Jödes Beschreibung der schöpferischen Kräfte im Zusammenhang mit seinem Musikbegriff zu untersuchen.

1. Zur ästhetischen Theorie

Zur besseren Orientierung soll das folgende Schema dienen, das die zentralen Begriffe nennt, an denen Jödes ästhetische Theorie bzw. sein Begriff musikalischer Erfahrung festgemacht werden kann:

sprachhaftes Handwerk + schöpferische Kräfte + Lebenserfahrung + Rest = elementare Aspekte der Kunsterfahrung

Jöde unterscheidet zwischen „Tonstoff“ auf der Objektseite und einer Wahrnehmungs-

³ Die 3. Entwicklungsstufe (Jöde S.43: 1.: unbewusst, triebhaft, 2.: das Erwachen des Bewusstseins, 3.: Technik der Selbstentfaltung, durchgeführte Versachlichung) erreichen Jöde zufolge nur wenige – auch Erwachsene, aber es soll Ziel bleiben. (45) Der „reife schaffende Künstler“ hat die dritte Stufe erreicht. (46)

⁴ „Das Schaffen“ sieht Jöde als universales „Verlangen des Lebendigen“, dessen Fehlen quasi krankhaft ist. (25) „Nicht aber lediglich als eine wesentliche Hilfe der Musikerziehung wollen wir das Schaffen ansehen lernen [...]. Denn Reproduktion dürfte letzten Endes gewiss überhaupt kein Ziel sein [...]. Was im Bereich unserer Gedankenreihe hier allein als das Ziel angesehen werden dürfte, ist doch wohl unsere Musikerhaltung, die selbst wiederum nur eine Wesensseite unserer Lebenserhaltung im ganzen darstellt.“(25)

⁵ Vgl. z.B. Hansen 1975, Stiefel 1976, Lehr 1979.

aktivität auf der Subjektseite;⁶ erst wenn beide zusammenfallen, handelt es sich um Musik. Die Musik ist also „kein Tonstoff“ sondern „ein Vorgang, eine Bewegung in uns“: „Genau wie bei der Sprache.“ (12,17f.) Wie „jedes Menschen Rede eine sinnvolle Folge von Worten und Inhalten ist, die sich auf Grund einer Innenbewegung aus ihm herausstellt, ehe er weiß, was Subjekt und Prädikat ist. Genau so aber handelt es sich bei den Melodien darum, dass die Kinder sinnvolle Tonfolgen, die sie alle in Spannungen tausendfältig in sich tragen, herausstellen [...]“ und so deren naturhafter Zusammengehörigkeit allmählich von selbst gewahr werden. (27) Das energetische Musikmodell war für Jöde grundlegend.⁷

Wie Tonstoff und die schöpferischen Kräfte der Wahrnehmung aufeinander bezogen sind, ist nicht eindeutig. Jöde selbst spricht von „einer Tonbewegung, die ihm [dem Kind] einmal als Anlage [...], und die ihm andererseits durch die Umwelt [...] eingeprägt wurde.“ Er gibt zu verstehen, dass eine genaue Grenzmarkierung zwischen beiden noch nicht möglich ist. (106 u. 27) Zugleich aber sagt er damit auch, dass es eine Grenze gibt. Wahrscheinlich ist, dass Jöde den Tönen ein universelles psycho-energetisches Pendant zuschreibt, das einem naturhaft gegebenen Vokabular gleicht, das verstehen zu können in jedem Menschen angelegt ist. Schöpferische Kräfte eines Menschen und schöpferische Kräfte einer Musik werden dann eins. Musik wird also als kulturübergreifende Sprache verstanden – eine Sprache allerdings, die allein in der mitvollziehenden Erfahrung bzw. im Mitschaffen verstanden werden kann. (16–24)

Dabei ist Musik gleich Melodie. (48) Dementsprechend setzt Jödes didaktische Praxis an: Von Improvisationen sprachmelodischer Lieder geht es fort zur „Tonmelodie“, vom Zweitonschritt zum Dreiklang, „vom Notenwert zum rhythmischen Leben“ und weiter mit dem Frage-Antwort-Spiel in Richtung Mehrstimmigkeit und Kunstwerk. Der Mensch, sagt er, muss in die Musik wie in die Sprache hineinwachsen. (...) Aber auch diese Beschreibung lässt die Bestimmung universeller und kultureller Anteile offen: Wächst der Mensch nach seinem Gen-Code gleichsam automatisch in die Musik wie z.B. in die Geschlechtsreife, oder hängt die musikalische Wahrnehmung von der Sozialisation ab wie z.B. die Sprache von der jeweiligen Kultur?

⁶ „Alte Preisfrage“: „Wer ist der Produktivere, der Maler, der in einem Saal drei Stunden die Decke mit allen möglichen schönen Bildern bemalt, oder der Nichtstuer, der die Zeit über mit verschränkten Armen dabei sitzt und das Werden an der Decke verfolgt?“ (30)

⁷ „Es ist schon so, dass das ausschließliche Reproduzieren im Umgang mit den vielen Inhalten eines Werkes [...] uns an allen Ecken und Enden hindert, unmittelbar an das Leben der Musik selbst heranzukommen [...]. Und es ist vielleicht nicht ganz unrichtig, wenn man annimmt, dass die Gespanntheit unserer Zeit dem Produktiven gegenüber mit dem Mangel an Verbundenheit mit den produktiven Kräften der Musik innerlich verknüpft ist“. (23f., Unterstreichungen C.W.) Vgl. Schneider 1989, 170: „Jöde glaubte an eine naturgegebene Kraft, die jeden Menschen in die Lage versetzt, den Bewegungssinn einer Melodie zu erspüren“. – „Die energetische Musikauffassung hatte sich [...] tief in das Bewusstsein der Zeit gegraben“, und zwar nicht im Sinne Ernst Kurths, „der eine Bewegung unterhalb oder hinter den real erklingenden Tönen annahm“, sondern im Sinne einer „Energie, die schon in den einzelnen Tönen steckt“. (172)

Jödes Äußerungen können folgendermaßen zusammengefasst werden:

1. Es gibt eine universelle Fähigkeit, Tonfolgen als mehr oder weniger sinnvoll wahrzunehmen. Allerdings wird diese Fähigkeit, Musik wahrzunehmen, häufig durch Hemmungen bzw. falsche Sozialisation im Laufe der Kindheit verschüttet. Im Begriff der schöpferischen Kräfte rücken musikalische Wahrnehmungsfähigkeit und psychische Verfasstheit eng zusammen. Nur wer *frei* von falschen Hemmungen ist und wer sich der Musik *hingibt* kann ihre Botschaft vernehmen.⁸ „Wer nicht die Bewegung eines einzigen Tons zu einem andern hin als wirkliche Musik anzusehen und zu bejahen vermag, [...] ist genau so außerstande, ein Kunstwerk wirklich in der Tiefe zu erfahren.“ (48) Das Verfügen über schöpferische Kräfte und das richtige Wahrnehmen von Musik bestimmen einander wechselseitig: Wer schöpferische Kräfte hat, der hört Musik richtig, wer Musik richtig hört, der hat schöpferische Kräfte.

2. Musik ist eine Art Transportmedium für Lebenserfahrung und schöpferische Kräfte. Und zwar ist die sinnerzeugende Produktivkraft („schöpferische Kraft“) bei der Reproduktion beim Rezipieren bzw. Reproduzieren die *gleiche* oder sogar *dieselbe* wie die vom Künstler im Schaffensprozess aufgebrachte.⁹ Wie dieser Transport geschieht, bleibt ungesagt. Vermutlich durch das hörende Mitvollziehen einer Tonkonstellation. „Wir suchen allemal im Geschehen, ob wir nun innerlich und äußerlich oder nur innerlich tätig Anteil haben, den Sinn und versuchen darum im Nachschaffen, im Mitschaffen selbst immer irgendwie aufs neue den Schaffensprozess, so als wäre er in uns schon einmal wach gewesen, zu erwecken.“ (12f)

Jöde spricht zugleich nicht nur von Kräften, sondern auch von Lebenserfahrung, die sich in der Kunst artikuliert. In einem Beispiel, das den Unterschied zwischen (künstlerischer) „Schöpfung“ und (kindlich-laienhafter) „schaffender Arbeit“ veranschaulichen soll, macht er sogar diesen semantisch-welthaltigen Aspekt zum entscheidenden Kriterium für künstlerische Qualität: Beim Künstler „liegt das Gewicht nicht so sehr im Werk selbst, als in der Tatsache, die dahinter steht, der Tatsache des [...] geformten Menschenlebens“ (13). Dementsprechend ist es auch die menschlich außerordentliche Reife, die die außerordentliche Qualität des Werks bestimmt. (43,45f.) Kurz gesagt: Inhalt des Werkes und Inhalt der Lebenserfahrung des Künstlers fallen für Jöde weitestgehend zusammen¹⁰ – bis auf „einen ganz bestimmten Rest“. (12) Da sich die Lebenserfahrung nicht anders als die schöpferische Kraft allein über die Tonkonstellation artikulieren kann, sind auch hier (wie unter Punkt 1) die schöpferischen Kräfte nicht von semantischen Bedeutsamkeiten der Musik zu isolieren.

⁸ ... „die restlose Einheit zwischen Sein und Singen [ist] im kleinen Kinde“ gegeben! (22) „Allzubald ist die Quelle des Singens in uns vergraben“. (19ff.)

⁹ Einerseits scheint es sich dabei „um einen ähnlichen, ja vielleicht teilweise sogar um denselben Vorgang“ zu handeln; andererseits um „das Rätsel des künstlerischen Schaffens selbst“, das durch seine Unerreichbarkeit Distanz erzeugt. (11)

¹⁰ „Immer wieder heißt es, dass es darauf ankomme, einen schaffenden Musiker von Innen her zu verstehen, wolle man den Weg in seine Werke finden.“ (23) Wie in der Sprache geht es darum, „durch die Worte hindurch das schwingen zu lassen, was in ihm geschwungen hat, als er baute.“ (12)

3. Es gibt einen „Rest“ in der musikalisch-ästhetischen Erfahrung des Kunstwerks, der nicht als produktive Kraft oder Lebenserfahrung identifizierbar ist. Dieser Rest erfährt verstreut jeweils verschiedene Beschreibungen. Einmal artikuliert sich darin die höhere Einsicht des Künstlers, des Genies (15) bzw. „das Rätsel des künstlerischen Schaffens selbst“, (11) ein anderes Mal entspricht der rätselhafte Rest dem Erreichen der höchsten menschlichen Entwicklungsstufe (46) und gewinnt damit zugleich überzeitliche Gültigkeit. (14) Wenn Jöde das Erkennen der Kunstqualität gegenüber bloß kindlichem Schaffen einem „triebhaften Wissen“ (13) zuschreibt, dann schwingt da – biologistisch umformuliert – eine universalistische Hypothese zum Gehalt musikalischer Erfahrung mit, wie zum Beispiel Schopenhauer sie formuliert hat. Und der Künstler als priesterliches Genie artikuliert dieses Allgemeine. Schließlich spricht Jöde statt vom „Werk“ auch von der „Schöpfung“, vor der der Mensch Bescheidenheit und Ehrfurcht zurückerwerben soll. (15,115) Es wird nicht klar gesagt, aber unausgesprochen schwingt in solcher Apotheose von Kunst und Künstler samt der Forderung nach Ehrfurcht mehr mit als die Forderung nach Ehrfurcht vor der Schöpfung, wie Goethe sie in Wilhelm Meisters Wanderjahren (2. Kapitel) formuliert und auf die Jöde hinweist. Eine gläubige Unterordnung wird zusammen mit distanzlosem Vollziehen zur Bedingung für musikalische Erfahrung¹¹ gemacht und eröffnet in Verbindung mit universalistischen Annahmen bedenkliche pädagogische Übertragungsmöglichkeiten.¹²

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Kunstwerk für Jöde Ausdruck eines genialen Menschen ist, der – wie nur wenige – die höchste Stufe menschlicher Entwicklung erreicht hat und von daher etwas zu sagen hat, das er in seiner Musik ausdrückt. Diese Musik, diesen genialen Ausdruck gilt es im distanzlosen Mitvollzug zu verstehen, um an der höheren Einsicht teilzuhaben. Verstehen bedeutet in Jödes Sinne, „dem Erleben seines Erbauers nahe“ kommen (11), „den Künstler in seinem Tun zu ahnen“ (14). Mit anderen Worten: Wir rekonstruieren in uns anhand der Musik die Innenwelt des Genies, was allerdings nur bis auf „einen ganz bestimmten Rest“ (12) gelingen kann,¹³ vor dem wir uns in Ehrfurcht neigen.

¹¹ Vgl. auch Jödes eher beiläufige Gegenüberstellung einer „eigentlich produktiven Einstellung“ und einer „mehr unproduktiv kritischen Haltung“ (17)

¹² Vgl. Otto Haase (1951,52): „An die Stelle der beliebigen Subjektivität der ersten Zeit war die Achtung vor dem Werk getreten, unter dessen Gesetz sich stellen muss, wer ihm nahekommen will. Die Musik hatte erreicht, was keiner Macht der Erde gelingen konnte. Indem sich die Jugend ihr hingab, erlebte sie, dass das Schönste sich nur dem enthüllt, der ihm in Ehrfurcht naht.“ – In Jödes Ästhetik in der Jugendbewegung steckt eine Einheitssehnsucht, die weder mit den erkenntnistheoretischen Brechungen noch mit der Alltagserfahrung im 20. Jahrhundert zu vereinbaren ist. (Vgl. auch Schneider 1989,173)

¹³ „dem Erleben seines Erbauers nahe“ kommen (11), der die höchste Entwicklungsstufe erreicht hat (46), bis auf „einen ganz bestimmten Rest sozusagen er selbst geworden sind“ (12).

Die subjektbezogenen Voraussetzungen, ein Kunstwerk ästhetisch erfahren zu können, bestehen in einer inneren Ungehemmtheit bzw. Freiheit, in der Bereitschaft, sich auf den energetischen Musikvollzug einzulassen und sich dem Werk bzw. Schöpfer ehrfürchtig zu nähern. Der genetische Urbaustein aller Musik ist die Melodie.

2. Kritische Anmerkungen

Jöde verabsolutiert einen Aspekt musikalischer Wahrnehmung, nämlich den des distanzlos-hingebungsvollen Mitvollzugs, der gewiss ein entscheidender Aspekt ist, aber nicht der einzige. Zumal in Verbindung mit weiteren problematischen Annahmen über Musik birgt diese Beschränkung Folgerungen, die der ästhetischen Selbst- und Freiheitserfahrung bzw. Autonomie des Individuums entgegenstehen können, wie die einzig musisch-gemeinschaftsbildende Funktion des Musizierens zur Zeit des Nationalsozialismus zeigt.

Ebenso erscheint die Musik zu sehr als Medium eines Inhalts, der außerhalb dieses Mediums, in der Persönlichkeit des Künstlers seinen Ursprung hat. Diese Auffassung reflektiert zum einen zu wenig, dass auch der Künstler seinen ästhetischen Ausdruck erst am Material gewinnt, und zum anderen, dass die Erfahrungen bei der Rezeption von Kunst nicht notwendig der Erfahrung bei der Produktion entsprechen müssen. (Jöde 11,23 u.a.) Der Vorgang der Produktion wiederholt sich nicht einfach in der Rezeption.

Jödes Verständnis der „schöpferischen Kräfte“ ist unscharf. Einerseits fasst er sie als quasi reine Energie auf, andererseits bindet er sie (1.) an ein musikalisches Handwerk und (2.) an Lebenserfahrung. An beide Aspekte der produktiven Dimension ästhetischer Erfahrung knüpft Jöde an, ohne jedoch zu reflektieren, dass mit der schulischen Vermittlung von Handwerk und Umgangsweisen immer auch *Bedeutungen* vermittelt werden, weil diese nicht nur Verstehens- bzw. Wahrnehmungshilfen sind, sondern zugleich Bedeutungen *erzeugen*. Damit fällt er seinem eigenen Anspruch in den Rücken, „die Kinder sich mit ihrem eigenen Innenleben selbst aussprechen zu lassen und nicht verwerflicherweise angelernte Inhalte [...] wiederholen“ zu lassen. (27)

3. Begründungen

Zwischen den didaktisch polaren Positionen einer Werk- oder Schülerorientierung ordnet sich Jöde klar zu: „Geht die erste von den Stoffen des Lebens aus, die sie den Kindern zu übermitteln trachtet, so die zweite von den Kräften des Kindes, die sie zu lösen, zu entfalten und in das Leben einzuführen sucht. Wer im so umrissenen Sinne auf dem Boden der alten Lernschule steht, wird nach allem bisher ausgeführten ein Gegner der produktiven Arbeit auch in der Schulmusik sein müssen.“ (43) Jöde versteht sich als schülerorientiert. Seine ästhetische Theorie impliziert mit den schöpferischen Kräften anthropologische Annahmen, die ihre Entsprechung in seinem Menschen- bzw. Kindbild finden: Da die formal und material bestimmten schöpferischen Kräfte im Kind angelegt sind, müssen diese nicht als Stoff in das Kind „hineingefüllt“, sondern als Anlage „herausgeholt“ bzw. befreit werden.¹⁴

3.1 Begründung 1 (Befreien und Entfalten der künstlerisch produktiven Kräfte) begründet das produktionsdidaktische Vorgehen bzw. das Schaffen als primäres methodisches Mittel zum Kunstverstehen: Der Musikunterricht soll eine „Brücke“ zwischen „der Innenwelt des Werkes“ und „dem eigenen Ich des Reproduzierenden“ bauen. (21). Eine ästhetische Erfahrung im engen Sinne aber, d.h. als Erfahrung eines Kunstwerks, kann einem schaffenden Kind per definitionem nicht widerfahren, da in Jödes Kunstbegriff mit der Lebenserfahrung ein Kriterium eingegangen ist, das kein normales Kind erfüllen kann. Diese Art ästhetischer Erfahrung kann allein bei der Reproduktion eines Kunstwerks gemacht werden, die aber außer des Werkes und seiner produktiven Kräfte auf der Objektseite auch der produktiven bzw. schöpferischen Kräfte auf der Subjektseite bedarf. „Als ein ganz einfacher und folgerichtiger Schritt ergibt sich [...], dass wir, wenn wir mit produktiven Kräften an die Tatsache Re-Produktion des Musikwerks heranzugehen trachten, zuvor eben diese produktiven Kräfte in uns gelöst und zur Entfaltung gebracht haben müssen. Darum zuerst steht als Forderung das schaffende Spiel und die schaffende Arbeit des Kindes in der Schulmusik da“. (25)

In bezug auf die ästhetische Theorie zielt Jöde maßgeblich auf die Befreiung und Entfaltung der schöpferischen Kräfte, die sowohl in jeder Schülerperson schlummern als auch in der Musik, und zwar schon in der kleinsten Bewegung von einem Ton zum andern. (23f. u. 48 a.a.O.) Es geht daher sowohl um den Abbau von Hemmungen als auch um die Vermittlung von musikalischem Handwerk (vgl. oben: von der Sprachmelodie zur Tonmelodie usw.).

¹⁴ Zu den allgemeinen Merkmalen der Reformpädagogik, die hinter diesen Grundsätzen zu erkennen sind, vgl. Ulrich Günther 1994, 227f.

„Wenn aber trotz allen diesen Erwägungen das alte Bedenken im Erzieher auftaucht, dass produktive Kräfte eben doch immer nur in ganz wenigen Kindern vorhanden seien, und wenn sich diese Zweifler dabei sogar auf Erfahrungen berufen, so kann ich dem gegenüber erst einmal nur das sagen, dass ich sehr oft die Beobachtung habe machen können, dass die Art der an die Kinder gerichteten Anregung zur produktiven Arbeit am Scheitern schuld war. Denn der Hauptwiderstand liegt in der Gehemmtheit des Kindes, also die eigentliche Aufgabe des Lehrers im Ablösen davon. Ist der Weg einmal frei, so stellt sich oft heraus, dass Kinder, die vorher nicht eine einzige Melodie aus sich herausstellen konnten, nun kein Ende mehr finden.

Erste Voraussetzung für dieses Ablösen aber ist das tätige Bekenntnis des Erziehers zum Kinde, damit dieses sich in ihm geborgen fühlt. Der Weg des Lehrers in der Arbeit besteht dann aber nicht, wie irrtümlicherweise heute noch so oft gemeint wird, in der ständig wachen Kritik, sondern allein im eigenen Mittun.“ (Jöde 1928,26)

Als Weg sowohl zur Enthemmung als auch zur Entfaltung der produktiven Kräfte sieht Jöde zum einen das Vorbild des Lehrers, zum anderen die eigenen produktiven Versuche der Schülerinnen und Schüler. Dabei soll es weniger darauf ankommen, auf der Ebene des Reproduktiven möglichst Vollkommenheit zu erreichen, als darauf, die Ebene des Produktiven überhaupt wiederzufinden. (26,23)

Jödes Begründung konzentriert sich insgesamt auf die oben unter Punkt 1 besprochenen elementaren Aspekte der Kunsterfahrung und ignoriert notwendigerweise den unter Punkt 3 beschriebenen rätselhaften Rest. Der Aspekt Lebenserfahrung (Punkt 2) wird von Jöde zwar erwähnt, aber in bezug auf die ästhetische Theorie weniger geltend gemacht. Am Beispiel des Aufsatzschreibens zeigt er die Wichtigkeit der Bezugnahme auf das eigene Innenleben statt auf „verwerflicherweise angelernte Inhalte“. (27) Jödes ästhetische Theorie erfasst den Bezug auf die *eigene* Lebenserfahrung nicht als ein konstitutives Merkmal ästhetischer Kunsterfahrung. Daher kann die Forderung, dass die SchülerInnen sich auf ihre eigene Welt beziehen sollen, auf Jödes ästhetische Theorie nur im Sinne einer formalen Stelle bezogen werden, die mit dem Satz zu paraphrasieren wäre: Lerne, dass der Bezug auf das Leben zur Re-Produktion von Kunstwerken dazugehört.

Zusammenfassend lässt sich Jödes Argumentationsfigur in bezug auf seine ästhetische Theorie so: Für die verstehende Reproduktion von Kunstwerken brauchen wir produktive Kräfte. (17,18,23,24) Diese Kräfte hat das Vorschulkind, danach sind sie gehemmt bzw. verschüttet. (20ff) Den besten Zugang zu diesen Kräften gewinnen wir durch eigene, handwerklich orientierte Produktion. (23) Ein Kunstwerk allerdings – und also eine entsprechende ästhetische Erfahrung – wird dabei nicht angestrebt, denn „Das Schöpferische im Kinde“, so betont Jöde, meint „nicht jene Einmaligkeit, jenes Rätsel“, meint nicht den „Künstler im Kinde“. (15)

Über ein Element-Lernen hinaus ist höchstens zu erreichen, „dass wir den Künstler in seinem Tun zu ahnen beginnen.“ (14) Diese Stufe kann als Modell- oder Konzeptlernen bezeichnet werden. Wenn dieser Punkt erreicht ist, haben Lehrer und SchülerInnen die Klänge in komplexen Situationen erfahren, in denen die Lehrperson Mimik und Gesten mit den Klängen verbunden sowie verbale Erläuterungen gegeben und in Streitsituationen verschiedene Arten von Gründen vorgebracht hat. Die SchülerInnen haben die Regeln eines Sprachspiels gelernt oder sind (mit anderen Worten) in eine musikbezogene bzw. musikalische Kultur hineingewachsen.

3.2 Begründung 2 (Kreativitätstraining) folgt der Figur 1 wie ein Schatten, weil Jöde den Begriff der schöpferischen Kräfte doppelsinnig verwendet, wie oben gezeigt wurde. Die Begründung kann einfach zusammengefasst werden, da Jöde die hier geltend gemachten schöpferischen Kräfte nicht von denen in Figur 1 unterscheidet. Sie werden also auf dieselbe Weise befreit und entfaltet bzw. trainiert, nur hier nicht zum Zweck der Kunsterfahrung, sondern zum Zwecke der „Lebenserhaltung“. (a.a.O.)

3.3 Begründung 3 (Erziehung zur Gemeinschaft) wird im untersuchten Text nicht maßgeblich geltend gemacht, aber es klingen Beschreibungen an, die problemlos zugunsten einer „musischen Argumentation“ für eine Erziehung zur Gemeinschaft verstärkt werden können. Zum einen ist dies die einheitssehnsüchtige Betonung der distanzlosen Hingabe in Verbindung mit demütiger Ehrfurcht vor „der Schöpfung“, die sich im Musikwerk artikuliert, zum anderen ist es eine absolut gesetzte (ästhetische?) Erfahrung, die Jöde als „das Schönste für den Lehrer“ beschreibt: „Musik ist ihm [dem Lehrer] dann nicht mehr um des Musikstoffs und seiner Ziele willen da, sondern es ist [...] der klingende Ausdruck dafür, dass Menschen beieinander sind.“ (107)

1.1. Longardt (1968): „Musikerziehung braucht Phantasie“

Wolfgang Longardts „erster Aufriss neuer Unterrichtsmöglichkeiten“ ist aus der Schulpraxis an der Berliner Schulfarm Scharfenberg hervorgegangen. Ausgehend von der Beobachtung, dass erhebliche Teile der Klassen im Musikunterricht nicht erreichbar sind, fordert er die Lösung aus didaktischen Routinen der LehrerInnen und die Einbeziehung der Erfahrungsmöglichkeiten von SchülerInnen (1968,7,9). Seine didaktische Antwort besteht darin, dass dem „musikalischen Werken und Gestalten“ mehr Gewicht beigemessen wird. Und zwar derart, dass musikalische Elementaria (z.B. „hoch-tief“, Passacaglia oder Concerto grosso) in vielgestaltige und nicht allein akustische Produktionszusammenhänge integriert bzw. „eingebastelt“ werden. Solche Zusammenhänge bieten in Longardts Sinn zum Beispiel Fabeln, Bilder oder auch Experimente mit Licht- und Tonelementen.

In Anlehnung an Longardts ausdrückliches Bedauern, dass das Echo auf Jödes Arbeit verhallt sei (13), kann sein produktionsdidaktisches Konzept¹ als ein erweiterndes „Echo auf Jöde“ apostrophiert werden.² Erweiternd ist es vor allem dadurch, dass es weniger vom Lied und dem Singen ausgeht als von den Möglichkeiten anderer „Bastelmusiken“, wie zum Beispiel Instrumentalvariationen, Tonbandkompositionen, Musiktheater und Klangexperimenten. Ansonsten entspricht Longardts Begründung der produktionsdidaktischen Methode grundsätzlich der von Jöde: Es geht darum, eine „Brücke zum Verständnis des Kunstwerks“ zu schlagen (14), indem musikalisches Handwerk gelernt und Phantasie bzw. schöpferische Kräfte freigelegt und entwickelt werden.

Das Wort Phantasie im Titel von Longardts Buch kann ebenso als „schöpferische Kräfte“ (vgl. oben Jöde) oder als „Kreativität“ gelesen werden.³ Insofern ist dieses produktionsdidaktische Konzept als „Kreativitätsdidaktik“ gekennzeichnet, die vor allem auf psychologische Theoriekontexte verweist (Heinrich Roth 1957) und von daher nicht zum Ausgangsmaterial der vorliegenden Arbeit zählt (vgl. Einleitung). Zudem ist Longardts Begrifflichkeit vielfach unscharf. Phantasie erscheint einerseits als eine Kraft, die als reine Energiequelle viele menschliche Fähigkeiten bzw. „Phantasiefunktionen“ durchpulst.⁴ Phantasie ist dann also etwas, das erst mit anderem zusammen als *produktives Verhalten* (38), zum Beispiel als *experimentierfreudig sein* (34) oder als *Bereitschaft zum Staunen und*

¹ Longardt selbst spricht auch in bezug auf einzelne Schulpraktiker von deren „Konzeption“. (80)

² Auch einer gegen das Orff-Schulwerk gerichteten „Anti-Schlagwerk-Polemik“ mag Longardt sich nicht unumwunden anschließen. (12f.) Vgl. dazu auch unten Orff-A in der Einzeluntersuchung 1.1.Orff.

³ Longardt selbst spricht 1972 von „Kreativität“. Vgl. in diesem Sinne auch Eckhardt (1995,77) und Stiefel (1976,68).

⁴ Longardt spricht auch von intuitiven Kräften (9), schöpferischer Phantasie (10), musischen Erlebnis- und Gestaltungskräften (11) oder psychischer Kraft (33). Obwohl Longardt die Lesart als bloße „Kraftquelle“ an einer Stelle zurückweist, (33) bleibt zur Kennzeichnung vielfacher Verwendungen des Wortes Phantasie keine andere Lesart übrig.

Beobachten (89) materialisiert und damit (be)greifbar und qualifizierbar werden kann.⁵ „Phantasiefunktionen“ wären hier zu verstehen im Sinne von *Funktionen mit Phantasie*, Funktionen also – bzw. in Longardts Sprachverwendung auch *Fähigkeiten* – in denen irgendwie eine Kraft vorkommt, die zum Beispiel sowohl die Bereitschaft zum Beobachten als auch die Experimentierfreudigkeit antreibt. Andererseits stellt der Autor „Phantasiefunktionen“ neben „Wahrnehmungs-, Gedächtnis, Denk- und Willensfunktionen“ (33) und verwendet den Begriff im Sinne von *Funktionen von Phantasie*. Hier ergibt sich ein Problem, wenn Phantasie einerseits als eine Kraft beschrieben wird, die diverse Fähigkeiten bzw. Funktionen als reine Energie lediglich *antreiben* soll, gleichzeitig aber auch als Oberbegriff spezifischer Fähigkeiten bzw. Funktionen verwendet wird, deren Eigenschaften aus dieser Kraft erst *hervorgehen* müssten. Dann bedeutet der Phantasiebegriff mehr als nur eine Kraft. Diese Ambivalenz des Phantasiebegriffs bei Longardt entspricht derjenigen in Jödes Beschreibung von schöpferischen Kräften; letzterem ging es darum, diese Kräfte sowohl qualitativ an die ästhetische Erfahrung von Kunstwerken zu binden als auch an „schaffende Arbeit“ in nicht nur ästhetischen Produktionsprozessen, um die schöpferischen Kräfte (bildlich gesprochen) als Scharnier für das Argument brauchbar zu machen, dass *musikalische* Produktionsdidaktik auch der *alltagspraktischen* Lebenstüchtigkeit dient (vgl. oben 1.1.Jöde).

Eine Darstellung von Longardts Konzept erscheint trotz der grundsätzlichen Übereinstimmung mit Jödes Argumenten sinnvoll, weil sich hinter dem explizit kunstwerkorientierten Musikbegriff ein impliziter Begriff von ästhetischer Erfahrung abzeichnet⁶, der die Ausgangsthese der vorliegenden Untersuchung bekräftigt, wonach der ästhetischen Qualität von Produkten in schulischen Produktionen besondere Bedeutung zukommen und das Machen ästhetischer Erfahrungen mit diesen Produkten auch in der Schulpraxis aussichtsreich sein soll.

⁵ Vgl. auch „schöpferische Haltung“ (34) und „sich Einschwingen ins Andere“ (33)

⁶ Unter anderem mit Bezug auf „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess“ (Copei 1930) und „Die originale Begegnung als methodisches Prinzip“ (Roth 1949 und 1957, 109–118), also zwei Arbeiten, die den Aspekt der Begegnung zwischen Mensch und Sache bzw. zwischen Subjekt und Objekt thematisieren.

1. Zur ästhetischen Theorie

Seine theoretische Grundposition stellt Longardt besonders in Kapitel 2 („Phantasiefunktionen in schulmusikalischen Lernvorgängen“) dar. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen erscheinen als Kunstwerk-Erfahrungen und als solche grundlegend unterschieden von phantasievollen Bastelmusik-Erfahrungen in der Schule. Longardt grenzt sich wie Jöde ausdrücklich von reformpädagogischen Wertschätzungen der Schülerprodukte ab. (32) Das produktionsdidaktische Vorgehen hat hier also nur propädeutische Funktion. In einzelnen Beschreibungen verschwimmt die ausdrückliche Unterscheidung von Kunstmusikerfahrungen und Schulmusikerfahrungen allerdings. So sind zwei weitere Aussagenfelder als Beschreibungen von Merkmalen musikalischer Erfahrungen zu verstehen:

Erstens werden auch phantasievolle Lehrer-Aktionen als *künstlerisch* bezeichnet (zum Beispiel „Provokationen“ durch einen fehlenden Schluss bei einem Musikstück (9, 15, 24, 28)) sowie dementsprechend eine „innere *künstlerische* Einheit der Musikstunde“ angestrebt (42, kursiv CW). Hier verhält sich der Lehrer künstlerisch (und sein Produkt ist demnach die Stunde). Was aber unterscheidet künstlerisches Lehrerhandeln von künstlerischem Künstlerhandeln? Darüber sagt Longardt nichts, außer dass – kurz gesagt – LehrerInnen mehr Phantasie brauchen als KünstlerInnen (vgl. 9).

Zweitens verschwimmt die Trennung zwischen Kunstwerken und Schülerprodukten, wenn Longardt zum Beispiel darauf hinweist, dass mit schülereigenen Musiktheater-Produktionen – im Gegensatz zu unbewältigten Gluck- oder Haydn-Aufführungen – „Theater geschehen“ kann. (77f.) In diesem Fall bleibt unklar, was ein Schülerprodukt von einem Kunstwerk unterscheidet.

Beide Beschreibungen – von künstlerischem Lehrerhandeln und ebensolchen Schülerprodukten – geben Hinweise auf ästhetische Erfahrungssituationen ohne Beteiligung von Künstlern oder Kunstwerken. Longardts Beispiele bzw. deren Beschreibung wiesen also über seine explizit am Kunstwerk orientierte ästhetische Theorie hinaus. Damit diese aus der Unterrichtspraxis erwachsenen Erfahrungen nicht verlorengehen, werden sie im Folgenden getrennt von der expliziten Theorie „Longardt-A“ als Merkmale einer ästhetischen Theorie „Longardt-B“ festgehalten.

1.1 Merkmale der expliziten ästhetischen Theorie (Longardt-A)

Die Grundlinien der ästhetischen Theorie von Longardt-A sind einerseits an Kunstwerken, musikalischen Elementaria bzw. Elementen und einem über diese hinausgehenden welthaltigen Geist auf der Objektseite der Erfahrung festzumachen, andererseits an phantasievollen Verhaltens- bzw. Wahrnehmungsweisen auf der Subjektseite.

Die problematische Unschärfe des Phantasie-Begriffs wurde bereits beschrieben. Auffällig

erscheint zudem, dass solch phantasievolle Wahrnehmungsfähigkeiten als formale oder auch grammatische Fähigkeiten erscheinen (29), ohne dass die kulturelle Relativität dieser Fähigkeiten reflektiert würde. Ob der Autor wie Jöde davon ausgeht, dass diese Grammatik bzw. diese Wahrnehmungsfähigkeiten allgemeinmenschlich gegeben sind und lediglich *freigelegt* werden müssen, oder ob er meint, dass diese erst durch den Umgang mit einem musikalischen Symbolsystem *entstehen*, lässt sich nicht eindeutig entscheiden.⁷ Jedenfalls erscheint ein musikalisches Symbolsystem in Kunstwerken und musikalischen Techniken als gegeben, und dieses wird bezüglich seiner kulturellen oder kulturübergreifenden Notwendigkeit nicht weiter hinterfragt.

Das Kunstwerk besteht zum einen aus musikalisch-handwerklichen Elementen wie Geräuschen, Tönen, Harmonien, Formen etc., „Musik als geistige Disziplin“ geht aber über das bloß „elementare Werken mit Tönen“ hinaus.⁸ Dieses über das Handwerk hinausgehende geistige Mehr artikuliert sich ebenfalls im Kunstwerk. Was dieses Mehr ist, kreist Longardt von verschiedenen Seiten ein, nachdem er sich zugunsten von „Meisterlichkeit“ ausdrücklich von der romantischen Genieästhetik abgegrenzt hat. (30) Über den meisterhaften Umgang mit musikalischem Handwerk hinaus kann es – wiederum wie bei Jöde – als ein Bezug zur Welt zusammengefasst werden. Das Geistige des Kunstwerks liegt in seiner vielschichtigen Welthaltigkeit. Longardt betont, dass Musik mehr Sinne anspricht als nur das Ohr (14), dass Visuelles, Motorik und Assoziationen dazugehören (12, 42, 91). Dies führt ihn dazu, auf produktionsdidaktischem Wege nach vielsinnlichen und vielsinnigen Zusammenhängen für musikalische Elementaria zu suchen. Solche Zusammenhänge reichen von Regentropfen in der Tonne (42) über das Kartenspiel auf einer Pauke (als „Gesellschaftsspiel Concerto grosso“ (52)) und das Schrottplatz-Konzert mit einer kunsterzieherischen Bühnenshow (57-59) bis zum „Musikalischen Bühnenspiel“. Alle Erfahrungen, die aus solchem schulischen Werken hervorgehen, erscheinen aber noch grundlegend unterschieden von Erfahrungen mit Kunstwerken, die im Sinne von Longardt-A erst als ästhetische Erfahrungen auszuzeichnen sind. Kriterien für die Differenz zwischen Erfahrungen mit schulischen Musikprodukten („Bastelmusiken“) und musikalischen Kunstwerken werden jedoch nicht thematisiert. Einzelne Formulierungen verweisen auf verschiedene nicht unproblematische Lesarten. Vgl. dazu unten die Kritischen Anmerkungen.

⁷ An anderer Stelle (9f.) unterscheidet Longardt natürliche, persönliche und sachbezogene Erfahrungsmöglichkeiten von SchülerInnen, ohne jedoch deutlich zu machen, welche die natürlichen sind. Einerseits spricht er davon, dass verschüttete Phantasie (auch: „musische Fähigkeiten und Anlagen“ oder Musikalität) geweckt und gepflegt werden müsse, (40,12,30,38) andererseits von einem „Kurs in musikalischer Grammatik“ (29). Wie ist das angeleitete und Lebendig-sich-im-„Stoff“-Bewegen zu verstehen, das zum Aufbau einer „geistigen Welt“ im Heranwachsenden führen soll? Vgl. entsprechend auch 1.1.Jöde.1, wo das Verhältnis von Wahrnehmung und „Tonstoff“ auseinandergelegt wird.

⁸ Auf eine vergleichbare Unterscheidung zwischen gleichsam „rein musikalischer“ (siehe unten 1.1.Hansen) und darüber hinaus „ästhetischer“ Musik deutet auch Longardts Formulierung hin, dass „Musizieren an sich“ noch nicht erziehend sei (19) und dass Musik „als konstruktiv-expressives Phänomen“ erfahren werden müsse. (11)

Einen Hinweis gibt die Formulierung, dass „an diesem fertigen Stoff, sei es nun eine vokale oder instrumentale Partitur, das Werden, das Entstehen in lebendiger Originalität wieder aufgespürt werden kann.“ (32) Diese Formulierung scheint auf die aktualgenetische Annahme zu verweisen, dass aus dem fertigen Werk dessen Genese, also der Kompositionsprozess, herausgelesen werden könnte.⁹ Diese Auffassung würde weiter auf die Tätigkeit des Komponierens und damit auf den Komponisten und seine Situation verweisen. In diesem Sinne wäre auch Longardts Berufung auf Heinrich Roth (1957,116f.) deutbar, der Kunstwerke (wie allgemein Lerngegenstände) als Ergebnisse von modellhaft problematischen Situationen begreift. Roth plädiert dafür, SchülerInnen eben diese Problemsituation zu verlebendigen, so dass die Werke in ihrer Lösungsqualität erfahrbar werden. Was aber macht in Longardts ästhetischer Theorie die Situation aus?

Der Hinweis auf die Partitur scheint einen immanenten Werkbegriff nahezu legen, in dessen Sinn jedes Kunstwerk eine maßgebliche Station in der Auseinandersetzung von Komponisten mit dem autonomen Regeln folgenden Klangmaterial markiert; einen gewissermaßen absoluten, logischen Punkt im Möglichkeitsspektrum des Materials. Die Situation des Komponisten erscheint in diesem Verständnis reduziert auf die Entwicklungssituation eines autonomen Materials. (Vgl. in diesem Sinn unten den Begriff von „reiner Musik“ in der Einzeluntersuchung 1.1.Hansen.)

Gegen einen strikt autonomen Werkbegriff spricht aber Longardts Betonung der vielsinnigen Welthaltigkeit von Musik. Darum muss der Verweis auf die Situation des Komponisten über das autonome Kompositionsmaterial hinaus die Lebenserfahrungen des Künstlers einschließen. Was aber soll in dieser Hinsicht die Meisterhaftigkeit eines Kunstwerks ausmachen? Soll sie im allgemeingültigen Ausdruck eines historischen Problembewusstseins bestehen, das eine Station der fortschreitenden Aufklärung der Menschheit markiert? (Vgl. in diesem Sinne 1.1.Henze) Oder soll sie Ausdruck einer außerordentlichen und allgemeinemenschlichen Reife sein? (Vgl. in diesem Sinne 1.1.Jöde)

⁹ Eine derartige Symmetrie von wahrnehmender Rekonstruktion und Kompositionsprozess legt auch Copei (1930,81 u. 85) nahe. Longardts zweiter Zeuge Roth spricht zwar auch davon, dass zu lehrende Gegenstände auf deren Werdensprozesse zurückgeführt werden sollen (1956,116f.), jedoch geht es ihm nicht um die Beschreibung ästhetischen Verstehens bzw. Vollziehens, sondern um das Gewinnen von Strukturmodellen für Lernsituationen. Bemerkenswert erscheint in Roths Beschreibung die große Bedeutung der Lerngegenstände (zu denen allerdings bei weitem nicht nur Kunstwerke gehören) und deren Hierarchie, die sich in folgender sich steigernden Aufzählung zeigt: Es gilt, „Situationen wieder lebendig zu machen, die einst zu der Begegnung Mensch und Gegenstand, Mensch und Werk, Mensch und Gott geführt haben“. (Roth 1956,117) Ein auf der aktualgenetischen Annahme beruhendes produktionsdidaktisches Konzept hat Wilbert (1967) vorgelegt (vgl. kritisch dazu auch Eckhardt 1995,76f.). Auch Volker Schütz hat diese Annahme anfangs noch vertreten, sie dann aber fallen lassen (vgl. 1.1.Schütz).

Eine Antwort auf die Frage, was er mit dem Werden und Entstehen einer Partitur genau meint, bleibt Longardt schuldig. Festzuhalten bleibt jedoch, dass ohne eine der angedeuteten Antworten die zentrale Funktion von Kunstwerken in Longardts Konzept nur damit erklärbar erscheint, dass diese zum Anlass werden, in die Kultur einzuführen, der sie angehören. Kunstwerke wären dann lediglich Anlass zur Anpassung an bzw. Einführung in eine spezielle Kultur, deren musikalisch-ästhetischer Vorrang in einer pluralistisch-multikulturellen Gesellschaft noch zu begründen wäre.

1.2 Merkmale der impliziten ästhetischen Theorie (Longardt-B)

Strukturell gleicht die ästhetische Theorie Longardt-B der Theorie-A. Bestimmte musikalische Elemente erscheinen in beiden als vorgegeben. Sie bilden gleichsam die zentralen Bausteine, mit denen und um die herum die schulischen „Bastelmusiken“ entstehen. Jazz- oder rock/pop-musikalische Elemente werden nicht erwähnt.

Die ästhetische Theorie-B unterscheidet sich von -A darin, dass in -B die Möglichkeit ästhetische Erfahrungen zu machen nicht an Kunstwerke und deren Hersteller gebunden erscheint, obwohl sie an Produkte gebunden bleibt.¹⁰ Wenn Longardt schreibt, dass sich „Theater ereignen“ kann, wenn SchülerInnen sich nicht zum Beispiel an der Aufführung einer Gluck-Oper versuchen, sondern statt dessen eine eigene Komposition aufführen, dann bedeutet das, dass SchülerInnen mit selbst hergestellten Produkten ästhetische Erfahrungen machen können. (77f.) Die ästhetische Erfahrung bleibt demnach an das Produkt gebunden, dessen Eignung für ästhetische Erfahrungen wird aber nicht länger mit dem Kunstwerk-Status und/oder einer vom Künstler darin mitgeteilten tieferen Einsicht verknüpft. Ein solcher Begriff von ästhetischer Erfahrung kommt der ersten und dritten Ausgangsthese der vorliegenden Arbeit entgegen, bleibt jedoch implizit. Am deutlichsten wird dieser Gedanke in einem Zitat ausgesprochen, das Longardt seinem vorletzten Kapitel vorangestellt hat:

„Die Inhalte musischer Erziehung sind noch längst nicht in allen Teilen erfahren worden; ebensowenig sind die Wege festgelegt, die zu neuen Erfahrungen führen können. Aber es ist sicher – und das trifft für alle künstlerischen Bereiche zu –, dass wir auf diesem Gebiet eigene Wege gehen müssen, unabhängig von der Entwicklung im professionellen Bereich der Künste. Auch die Maßstäbe werden andere sein müssen; sie dürfen nicht von vornherein die künstlerischen Leistungen Jugendlicher als mindere Qualität einordnen. Das bedeutet vor allem, dass die Arbeit in den Schulen zwar von pädagogischen Gesichtspunkten bestimmt wird, im eigentlichen Sinne aber rein schöpferischer Natur ist [...].“¹¹

¹⁰ Auf die Möglichkeit, auch eine Schulstunde als ästhetisches Produkt einer Stunden-Komposition des Lehrers zu beschreiben, wurde oben bereits hingewiesen. Da Longardt diesen Produkt-Aspekt jedoch nicht reflektiert, sondern ausschließlich von der künstlerischen Tätigkeit des Lehrers und von SchülerInnen-Produkten spricht, bleibt dieser Aspekt auch in der zusammenfassenden Rekonstruktion ausgeklammert.

¹¹ Longardt (85) zitiert hier Carl-Heinz Evers (1963 Senator für das Schulwesen in Berlin) aus dessen Eröffnungsrede zur „10. Musischen Woche Berliner Schulen“

Dieses Zitat stellt Longardt zwar seinem vorletzten Kapitel voran, greift aber einzelne Formulierungen – etwa zur ästhetischen Qualität von Schülerprodukten – nicht auf, sondern begnügt sich mit dem vagen Hinweis, dass Impulse aus der musischen Erziehung aufgenommen werden sollten.

2. Kritische Anmerkungen

Longardt schreibt zwar, dass er aus „musischer Erziehung“ Impulse für die „Musikerziehung“ aufnehmen will (85), welche genau dies aber sein sollen, bleibt unklar. Hingewiesen sei nur auf den unaufgelösten Widerspruch zwischen der ästhetischen Theorie Longardt-B, wonach die künstlerischen Leistungen Jugendlicher nicht von vornherein als mindere Qualität eingeordnet werden sollen, und Longardts ausdrücklicher Abgrenzung von reformpädagogischer Überschätzung der Schülerprodukte (s.o. Longardt-A).¹² Aber auch die Kriterien für die besondere Qualität von Kunstwerken bleiben unscharf und ermöglichen einander widersprechende Lesarten, wie am Schluss der Darstellung der zentralen ästhetischen Theorie-A deutlich wurde. Longardts Begriff von musikalischer Erfahrung ist widersprüchlich.

Die Frage nach dem Produktbegriff führt zu einer weiteren Widersprüchlichkeit oder zumindest Unschärfe in Longardts Reflexionen. Sie besteht darin, dass er sich bei der Beschreibung der Produkte auf Produkte von SchülerInnen bezieht, bei der Beschreibung von Produktionshandlungen aber auf „künstlerisches“ Handeln des Lehrers bei Unterrichtsplanungen aller Art; letzteres bezieht sich aber auf andere Produkte (nämlich Unterrichtsstunden). Damit werden unterschiedliche Erfahrungssituationen thematisiert. Ein Bezug zwischen dem bastelnden Produktionshandeln der SchülerInnen und ihren Produkten wird damit nicht erhellt.

Die Problematik des Phantasie-Begriffs wurde bereits einleitend dargelegt. Sie gleicht grundsätzlich derjenigen im Begriff der „schöpferischen Kräfte“ bei 1.1.Jöde.1.

Aufgrund der systematischen Unstimmigkeiten stellt Longardts Konzept weniger eine argumentativ stimmige Produktionsdidaktik dar als vielmehr eine anregende und von praktischer Erfahrung zeugende Zusammenstellung verschiedener Beispiele und Aspekte, wie sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen im Musikunterricht phantasievoll handeln können.

¹² Das Schlusskapitel zu möglichen Bastel-Hausaufgaben betont wieder die explizit propädeutische Position von Longardts Konzeption und scheint die vorausgegangenen Überlegungen zu den Produkten zurückzunehmen. (z.B.: Entwickle aus gegebenem Kopfmotiv ein Klassik-Thema) (94)

3. Begründungen

Der Zweck des Musikunterrichts soll es nach Longardt letztlich sein, Lebenshilfe zu bieten und eine Brücke zum Kunstwerk zu schlagen. (14, 29 u.a.)¹³ In welcher Weise Kunstwerk und Lebenshilfe verknüpft sind, thematisiert Longardt nicht, aber sein expliziter Bezug auf Jöde sowie seine entsprechenden Unterscheidungen zwischen Phantasie (bzw. schöpferischen Kräften), musikalischem Handwerk und Welthaltigkeit (bei Jöde: Lebenserfahrung) lassen es als gerechtfertigt erscheinen, dieses Konzept als ein Echo auf Jöde zu kennzeichnen. Demnach bieten zum einen Kunstwerke eine Lebenshilfe, indem sie Lebenserfahrungen präsentieren, zum anderen bietet eine durch eigenes „Basteln“ geweckte bzw. freigelegte (10) und „musikantisch“ gepflegte (11) Phantasie Hilfe in allen Lebenssituationen. Beides zugleich wird durch musikalische Produktionsdidaktik gefördert: Musikalisches Handwerk und Phantasie. Dies ist in knappen Worten Longardts Begründung für die Produktionsdidaktik.

Auf Beschreibungen, die besonders im Sinne der impliziten ästhetischen Theorie Longardt-B über Jöde hinausgehen, wurde bereits hingewiesen. In dieser Hinsicht kann Longardts Konzept auch als ein Plädoyer und eine Anleitung dafür verstanden werden, „fruchtbare Momente“ (Copei) bzw. „originale Begegnungen“ (Roth) im Musikunterricht zu schaffen. Darin ist eine vielversprechende Perspektive zu erkennen, deren argumentatives Potential für produktionsdidaktische Verfahren Longardt jedoch nicht reflektiert. So spricht er vom „Erfahrungsumgang mit musikalischen Elementen“, (40) geht aber dem Übergang von Element-Erfahrungen bis zu ästhetischen Erfahrungen („wenn Theater geschieht“), den er in seinen Beispielen nahelegt, nicht nach. Dementsprechend werden darin schlummernde Argumente für das produktionsdidaktische Vorgehen von Longardt nicht geltend gemacht.

Schließlich ergeben sich für das „musikalische Werken und Gestalten“ als produktionsdidaktisches Gestalten von Erfahrungssituationen dieselben Argumente, die oben in 1.1.Jöde.3 beschrieben wurden; mit dem Unterschied, dass gemeinschaftsbildende Effekte von Longardt nicht geltend gemacht werden.

3.1 Begründung 1 (Werkstatterfahrung als propädeutische Schulung von Handwerk und produktiven Verhaltensweisen) unterscheidet sich grundsätzlich nicht von der Begründung in 1.1.Jöde.3.1. Noch einmal kurz gesagt geht es darum, dass die Voraussetzungen dafür geschaffen werden sollen, Kunstwerke verstehen zu können. Diese Voraussetzungen bestehen einerseits in bestimmten („produktiven“) Verhaltensweisen im Umgang mit musikalisch-handwerklichen Elementen und Produkten, andererseits in der Kenntnis

¹³ Longardt erwähnt ebenfalls künstlerische Nachwuchsförderung und die Bildung („Einführung“) des Opern- und Ballettpublikums von morgen, (77) ohne daraus jedoch erkennbare Konsequenzen zu ziehen.

ebendieser handwerklichen Elemente bzw. Bausteine. Longardt spricht auch von Handwerkslehre (29). Im Sinne der ästhetischen Theorie von Longardt(-A) bewirken die Produktionssituationen zum einen rein subjektbezogen das Freilegen von produktiven Kräften und zum anderen im erfahrungsorientierten Umgang mit Tönen (13) ein Lernen bzw. Hineinwachsen in musikalische Grammatik. Die Frage, in welche musikalische Grammatik die SchülerInnen hineinwachsen sollen, stellt sich Longardt nicht. Dabei setzt er zumindest einige „natürliche“, das heißt universalistisch-kulturübergreifende Gegebenheiten musikalischer Grammatik voraus (vgl. auch seinen Bezug auf Jöde und Orff a.a.O.).

3.2 Begründung 2 (Kreativitätstraining als Lebenshilfe) unterscheidet sich grundsätzlich nicht von der Begründung in 1.1.Jöde.3.2. Die Begründung bezieht sich auf diejenigen produktiven Kräfte, die in musikalischer Bastelarbeit auch freigelegt werden (vgl. Begründung 1), die aber zugleich andere Fähigkeiten befördern, die nicht nur im Umgang mit Kunstwerken nützlich sind, sondern überall im Leben.

1.1.Hansen (1975): „Kreativität im Musikunterricht“. Ein exemplarischer und problematischer Begriff von „reiner“ Musik

„Ohne eigene Bereitschaft zum schöpferischen Akt“ (35) geht nichts. „Vom Lehrer wird zunächst eine Bereitschaft zu experimentellem und originellem Verhalten erwartet.“ (37)

Die ästhetische Theorie von Nils Hansens produktionsdidaktischem Konzept¹, das explizit auf Kreativitätstraining zielt und nicht auf ästhetische Erfahrung, wird hier herangezogen und rekonstruiert, weil es eine typische Unterscheidung von „reiner Musik“ und „Außer-musikalischem“ exemplarisch darstellt. Sie dient im weiteren Verlauf dieser Arbeit als Bezugspunkt. Dieser in der Tradition abendländischer Kunstmusik im Zusammenhang mit „absoluter Musik“ geläufige Begriff von „reiner Musik“ schimmert durch verschiedenste musikpädagogische wie auch musikwissenschaftliche, -psychologische und -neurologische Musikbegriffe hindurch und erweist sich als folgenreich für jede musikspezifische produktionsdidaktische Konzeption.

Der Kreativitätsbegriff hat in Hansens Produktionsdidaktik ähnlich wie schon bei Jöde² eine mehrfache Funktion. Kreativität ist erstens ein fächerübergreifendes Erziehungs- oder Bildungsziel, das – unabhängig von Zielen bzw. Inhalten des Musikunterrichts – als Legitimation des Musikunterrichts dient, indem das Komponieren als hervorragend geeignete Trainingsform kreativen Verhaltens gilt. (8,32) Zweitens wird Musik über den Kreativitätsbegriff definiert, und drittens gewinnt die Neue Musik der 50er und 60er Jahre dadurch einen besonderen Rang, dass kreative Prozesse „offene Systeme“ brauchen und die Neue Musik das offenste System bietet. (14)

„Kreative Prozesse verlaufen nach wissenschaftlichen Untersuchungsergebnissen einheitlich; eine Trennung zwischen künstlerischem und nicht-künstlerischem Verhalten besteht kaum³. Allerdings hat das künstlerische Verhalten innerhalb des Gesamtkomplexes eine Art Schlüsselfunktion.“ (7)

Hansen bezieht sein Konzept ausschließlich auf Musik im Sinne von „reiner Musik“, also auf einen Musikbegriff, der im Sinne der „absoluten Musik“ aus der Ästhetik der Instrumentalmusik im 19. Jahrhundert hervorgegangen ist und vermutlich auch dann noch Reste seiner kulturellen Bedeutung in sich trägt, wenn er sich von traditionellen Festlegungen wie zum Beispiel der Rede von Melodie, Rhythmus, Harmonik und Klangfarbe lossagt.⁴ Obwohl Hansen einen weiteren Horizont erkennen lässt, als es seine Beschreibung von „reiner Musik“

¹ Der schmale Band von 50 Seiten ist in der „roten reihe“ der Universaledition erschienen. Hansen beruft sich unter anderem auf Meyer-Denkman (a.a.O.), deren Struktur und Praxis neuer Musik in derselben Reihe erschien. Vgl. zu Hansens Kreativitätsbegriff und Konzept auch Vollmer 1980.

² In gleicher Weise werden bei Jöde (a.a.O) die „schöpferischen Kräfte“ zum verbindenden Begriff zwischen produktiver Musikpraxis und deren didaktischer Begründung. Vgl. in ähnlicher Weise auch Paynter/Aston a.a.O. Ausdrücklich beruft Hansen sich auf Meyer-Denkman. (8)

³ Mit dem einschränkenden „kaum“ in diesem Zitat meint Hansen möglicherweise einen Unterschied zwischen kreativ künstlerischen und nicht-künstlerischen Problemlösungen: Die ersten erlauben mehrere Lösungen, die zweiten nur eine richtige Lösung. (8)

⁴ Vgl. dazu Teil 2.3

erkennen lässt, wird hier der von ihm vorgenommenen strikten Trennung gefolgt, weil sie zum einen sehr klar ist und zum anderen dadurch ihre Problematik erkennbar wird.

1. Zur ästhetischen Theorie

Hansens ästhetische Theorie ist insofern nicht leicht zu fassen, als subjekt- und objektbezogene Aspekte musikalischer Erfahrungen nicht nur getrennt behandelt werden, sondern auch un-vermittelt bleiben. Zwar wird einerseits eine graduelle Abgestuftheit zwischen subjekt- bzw. erlebnisorientiertem und objektbezogenem Hören von „reiner (»absoluter«) Musik“ (32) behauptet, andererseits aber erscheinen lediglich Aussagen nach objektiven – d.h. hier: nach nicht erlebnisorientierten, sondern ausschließlich objektbezogenen – Maßstäben möglich. Solches Hören mit „musikgerechten Vorstellungen“ soll als Teil einer allgemeinen auditiven Wahrnehmungslehre verstanden werden. (28) Der ästhetisch bedeutungsvoll mit der Welt verwachsene bzw. auf sie verwiesende, in Hansens Sinne subjektbezogene Aspekt der musikalischen Wahrnehmung⁵ soll dagegen dem „Bereich der Musik“ nicht zugehören; er ist in diesem Sinne außermusikalisch. Dementsprechend erwähnt Hansen zwar, dass von Jugendlichen eigene musikalische Erfindungen wichtig genommen werden, er stellt aber keinen Zusammenhang mit dem ästhetischen Gehalt (bzw. der ästhetischen Bedeutung) ihrer Produkte her, sondern begründet diese Hinweise lediglich mit seinen Erfahrungen als Lehrer (28f.). Sein Musikbegriff erreicht diese Dimension ästhetischer Praxis nicht.

Weil der objektbezogene Aspekt musikalischer Erfahrung zusammen mit dem sogenannten „aktionsorientierten Hören“ (28) und dem Kreativitätsbegriff für sich ein schlüssiges Konzept darstellt (Hansen wendet für dessen Entfaltung den meisten Raum auf), und weil dieses Konzept die wissenschaftsnaher Tradition des seriellen Denkens sowie deren produktionsdidaktische Wendung exemplarisch zuspitzt, kann dieser Aspekt als Kern von Hansens ästhetischer Theorie beschrieben werden.

Im Folgenden werden vier Aspekte dieses Musikbegriffs beleuchtet: Der Tonraum als Welt für sich, ästhetische Bedeutung als etwas Außermusikalisches, Wahrnehmen und Komponieren als kreative Prozesse sowie das Produkt als Problemlösung in „reiner Musik“.

1.1 Der „Tonraum“ als Welt für sich

Hansen geht von einem Tonraum als „Experimentierfeld“ aus, in dem es das akustische Material mit „Eigengesetzlichkeiten“ gibt sowie Qualitäten der Wahrnehmung; diese Qualitäten sind primär bestimmbare und unbestimmbare Tonqualitäten (von Ton bis Geräusch), die als anthropologisch konstante auditive Wahrnehmungen zu verstehen sind, und die daher eng mit den akustischen „Eigengesetzlichkeiten“ zusammenrücken – mit Tendenz zur Verschmelzung. (22) Mit anderen Worten: Wissenschaftliche und ästhetische Wahrnehmung im Tonraum fallen

⁵ Vgl. entsprechend die korrespondierend und/oder imaginativ ästhetische Wahrnehmungspraxis in Teil 2.1.3

zusammen. Der Tonraum kann gleichsam atomisiert bzw. in Elemente zerlegt werden und diese wiederum zu Konstellationen kombiniert werden. (20–24)⁶ Dieser Tonraum ist als eine autonome Welt jenseits ästhetischer Bedeutungen bzw. „Symbolisierungen“ angelegt.

1.2 Ästhetische Bedeutung als Außermusikalisches

Dieser Beschreibung einer autonomen auditiven Welt fehlt jeglicher im weitesten Sinne ästhetisch etwas bedeutende Bezug auf die Erfahrungswelten der jeweiligen Hörerinnen und Hörer. Auf die Alltagswelt bezogene – und das muss dann auch heißen: von dort her manchmal tief eingewachsene – ästhetische Bedeutungen (im weitesten Sinne) werden im Zusammenhang mit dem „erlebnisorientierten Hören“ zwar angesprochen, zugleich aber in bezug auf die kompositorische Aktivität zu bloßen „Stimulanzfaktoren“ reduziert (28). Musik und ihre Bedeutungen bleiben grundsätzlich getrennt. „Alles musikalisch Erdachte“ lässt sich so zwar „nach subjektiven oder objektiven Maßstäben analysieren, interpretieren und verstehen“, aber eben nur „oder“. (Unterstreichung C.W.) Je nach dem, ob das Hören auf „analytische, expressive oder sensitive“ (28) Informationen gerichtet ist, fällt das Ergebnis subjekt- oder objektorientiert aus.

Im Sinne dieses „oders“ unterscheidet Hansen „aktionsorientiertes“ von „erlebnisorientiertem“ Hören, billigt auch beiden Hörverhalten selbständige Urteile zu (31), favorisiert aber implizit das erste: Wohl darf man „annehmen, dass in jedem Falle ein subjektives Erleben stattfindet [...], wenn auch unkontrollierbar [...]“. Die Reaktion könnte sich rein expressiv und phantastisch auswirken und aus dem Bereich der Musik herausführen (z.B. Anregungen zu rhythmischen Bewegungen, Vorstellungen, Handlungen, Bildern).“ (29f.)

Dementsprechend geht es in einem „produktiven Lernbereich“ um Formvorgänge etc. (32), in Hansens Sinn also um die Musik selbst, und erst in einem „heteronomen Lernbereich“ wird Musik „verbunden mit Sprache, Bewegung, Symbolgehalt usw.“, wobei gefragt werden kann: „Wie beeinflusst Musik diese Vorgänge? Wie wird Musik durch diese Vorgänge beeinflusst?“ (33)

⁶ Zum Beispiel wäre eine erste Erkenntnis (für Kinder im Alter von 10–11 Jahren), dass Schallereignisse beeinflussbar sind nach Dauer, Reihenfolge von Tonhöhen, Überlagerung verschiedener Höhen, Lautstärke, Klangfarbe und Richtung. Weitere „rein musikalische“ Ordnungskategorien sind dann Entsprechungen (z.B. Wiederholung, Imitation, Sequenz, Fortspinnung, Variation), Kontraste sowie Formen der Dichte und des Klangs (22f.)

1.3 Wahrnehmen und Komponieren als kreative Prozesse

Das Kombinieren der Elemente im Tonraum ist gleichbedeutend mit dem „Komponieren“ und auch mit dem „kreativen Akt“ bzw. dem „problemlösenden Denken“. Hansen zieht zum einen eine häufiger verwendete Beschreibung von vier Phasen kreativer Prozesse heran (Vorbereitung, Inkubation, Illumination, Verifikation⁷), zum anderen eine Unterscheidung von fünf qualitativ aufsteigenden Ebenen kreativen Verhaltens⁸:

„1. die expressive Ebene:	Freiheit und Spontaneität werden hier zunächst gefördert und entwickeln sich dann zu Offenheit und Flexibilität, die sich in allen weiteren Ebenen auswirken.“ („spontane Experimentierlust“) [...]
2. die produktive Ebene	Aneignung von Fertigkeiten und Techniken
3. die erfinderische Ebene	operative Konstellationen zwischen den einzelnen Komponenten
4. die erneuernde Ebene	grundsätzliche Problemstellungen, die zu Systemänderungen und effektiven Neuerungen führen
5. die höchste/emergentive Ebene:	geniale Eingebungen; Ideenbildung durch Abstraktion und Synthese

Die beiden letzten Ebenen werden von sehr wenigen erreicht; musikalische Kreativität im Schulbereich lässt sich nur bis zu den produktiven und erfinderischen Ebenen führen.“ (20)

Die erste, „expressive“ Ebene ist vergleichbar mit dem „freien Spiel der Vorstellungen“ bzw. einem ästhetischen Zustand der Freiheit, der in allen folgenden Ebenen fortwirkt, dann jedoch im Verbund mit Ordnung stiftenden Kräften auf unterschiedlich abstraktem und kenntnisreichem Niveau.

Im Sinne Hansens erfahren die SchülerInnen im experimentellen Herangehen an das musikalische Material „nach und nach [...] den Sinngehalt auditiver Eindrücke“ (20). Der Sinngehalt wird als nonverbal und ohne sozial-situative Einbettung erfahrbare *Natur* aufgefasst. Komponieren ist der Versuch, „Übersichtlichkeit in ein akustisches Chaos zu bringen“ (20), das als Problem empfunden wird. Der Gehalt musikalischer Erfahrung ist dann gleichbedeutend mit Ordnung bzw. Zusammenhang. Je komplexer die Zusammenhänge und je höher die kreative Ebene wird, desto notwendiger wird auch die schriftliche Fixierung. Im „fortgeschrittenen Stadium“ soll es dann schließlich möglich sein, auch Notationsverfahren anderer Musikentwicklungen, also anderer Problemlösungen im autonomen Tonraum zu verstehen. (27)

Die Idealisierung solchen Hörverhaltens macht deutlich, dass es Hansen um eine „reine Musik“ ohne irgendwelche (notwendig erfahrungs- und damit auch welt- und kulturabhängigen) Bedeutungen geht. Zwar referiert Hansen Landaus vielversprechende

⁷ Hansen 8f. Eine ausführlichere Beschreibung mit Beispielen findet sich auch in Stiefel (1976,33–38) sowie im Rahmen einer komplexeren Graphik zum Prozess kreativen Problemlösens bei Behne (1993,93). Zur schulpraktischen Verwendung vgl. außerdem Teil 2.3.3, Anm. 20.

⁸ Hansen beruft sich auf Taylor (1959, ohne Seitenzahl). Mit denselben Ebenen hierarchisiert auch Andreas (1993,522) musikalisches Handeln, rechnet zum kreativen Handeln jedoch nur die 3.–5.Ebene. Bemerkenswert erscheint an Hansens Ansatz, dass er zwar von Verhaltensebenen spricht, dass im Hintergrund aber Gründe für die Produktorientierung erkennbar werden, wie sie in Teil 2.2 für ästhetische Praxen und deren didaktische Anregung herausgearbeitet werden.

Beschreibung des „erlebnisorientierten“ Hörens als kreative Leistung,⁹ integriert diese Beschreibung aber nicht in seinen Musikbegriff – vielleicht, weil Landaus Beschreibung seinem Musikbegriff in zwei Punkten entgegensteht: Erstens bezieht sie Assoziationen, Gedanken und Gefühle ein, und zweitens hält sie – zumindest implizit – das verbale Beschreiben (& Interpretieren) für ein Konstituens von musikalischer Erfahrung; damit aber wäre das in Hansens Sinne rein musikalische Hören verunreinigt mit ästhetisch bedeutsamen Bezügen zur Welt und sein von auditorischer Systematik bestimmter Musikbegriff für eine Didaktik, deren Zweck in musikalisch-ästhetischer Erfahrung besteht, nicht mehr zwingend. (Vgl. dazu Teil 2.3)

1.4 Das Produkt: Eine Problemlösung in „reiner Musik“

Das Produkt aus dem kreativen Prozess ist schließlich eine von mehreren möglichen Problemlösungen oder, m.a.W., „reine (»absolute«) Musik“ (32). Jedes Resultat einer musikalischen Gestaltung – sei es das Ergebnis langer Tüftelei, eines aleatorischen Konzepts oder einer Improvisation – hat für den Hörer in jedem Fall einen von ihm unbeeinflussbaren Lösungscharakter. (31) Das Produkt hat demnach objektiven Charakter und soll – zum Beispiel hinsichtlich seiner historischen Originalität – objektiv zu beurteilen sein. So sind schließlich die bedeutenden Werke der Musikgeschichte(n) historisch bemerkenswerte Lösungen des Problems der Unübersichtlichkeit.¹⁰

Klangmaterial + Konstellation = „Reine Musik“

⁹ – „Erika Landau bezieht ein verinnerlichtes Kunsterleben auch auf die ersten vier Ebenen Taylors, die an sich produktorientiert gedacht sind. Danach würde der Prozess so ablaufen:

- | | |
|-------------------------|---|
| - »expressive Ebene« | Ungehemmtes Hochkommen von Assoziationen, Gedanken und Gefühlen durch die Suggestion des Kunstwerks. Das neu Erfahrene wird mit dem bereits Erlebten kombiniert. |
| - »produktive Ebene« | Ansammeln von Informationen. Produktive Kreativität entwickelt sich nur durch die Fähigkeit zu formulieren, zu beschreiben, zu vergleichen und zu beziehen. Die Erfahrung orientiert sich an der Außenwelt und soll erweitert, neu und relevant sein. |
| - »erneuernde Ebene« | Entdeckung neuer Beziehungen innerhalb des Kunstwerkes durch Erleben, Suggestion und Wissen. Kontemplatives Kunstverständnis (u.a. der kreative Kunsthistoriker). |
| - »erfinderische Ebene« | Einsicht in die fundamentalen Grundsätze der Kunst. Änderungen und Neuheit im Zugang zur Kunst. Umstrukturierung des Erkenntnisuniversums. Höchste verinnerlichte Kreativität. |
- (Nach Erika Landau: »Psychologie der Kreativität« S.80ff.)

Wo die Grenze zwischen der zweiten und dritten Ebene verläuft, wird eindeutig nicht zu bestimmen sein, aber die höchste Stufe des in der Schule generell Erreichbaren liegt wohl noch innerhalb der zweiten Ebene. Wie auf allen anderen Ebenen ist auch hier das Kriterium für eine verinnerlichte Kreativität die N e u h e i t einer Erfahrung, die aus einer aktiven Auseinandersetzung mit Musik erfolgen kann. Der Hörer muss Beziehungen suchen, um zum produktiven Musikerleben zu gelangen.“(30)

¹⁰ Probleme, die sich aus solchem Konzept der Bewertung ästhetischer Produkte schon innerhalb des Ansatzes ergeben (zum Beispiel bieten Bachs Kompositionen nach dem Kriterium der historischen Neuheit nichts Neues), müssen an dieser Stelle nicht diskutiert werden, weil sich schon die Problemstellung aus der Kritik dieser ästhetischen Theorie erübrigt (vgl. Teil 2 dieser Arbeit) und zudem die Relevanz des historischen Kriteriums schon von Hansen selbst relativiert wird (siehe den folgenden Abschnitt).

2. Kritische Bemerkungen: Hansen trennt einerseits so scharf zwischen einer „reinen Musik“ und außermusikalischen Aspekten von Musik, dass diese „reine Musik“ als ein geschichtlich abgelöstes, universelles Phänomen erscheint. (30) Andererseits aber soll ein dieser „reinen Musik“ innewohnender Formbegriff von der jeweiligen gesellschaftlichen Situation und ihren Ideen abhängig sein. (24) Dies ist ein innerer Widerspruch, der sozusagen als Riss in und zwischen mancher Formulierung schimmert.

Zum Beispiel soll auch ein aleatorisch hergestelltes Produkt eine objektive Lösung des Problems der Unübersichtlichkeit darstellen (vgl. den vorigen Abschnitt 1.4.). Andererseits aber kann sich die klangliche Oberfläche eines Zufallsprodukts durch nichts von ungeordneten Tönen oder einem beliebigen Alltagsgeräusch unterscheiden. (Vgl. etwa Gary Peacocks und Bill Frisells „Just so happens“, Colemans „Free Jazz“, Boulez' „Structure 1a“, Stockhausens „Gesang der Jünglinge“, Eimerts „Epitaph für Aikichi Kuboyama“, Henrys Soundscape „La Ville“ oder auch Cages „4:33“.) Keine dieser Musiken wird in ihrer Qualität als musikalische „Problemlösung“ greifbar, wenn das ästhetische Produkt „rein musikalisch“ angegangen wird. Es sind immer Konzepte damit verbunden, die mehr oder weniger (teil)kulturell eingelebt bzw. eingewachsen sind. (Vgl. Teil 2)

Die selbstverständliche Prämisse, es gäbe so etwas wie „die Musik selbst“ bzw. „reine Musik“ in dem beschriebenen Sinne, ist problematisch. Treffender dürfte es sein, „reine Musik“ als ein Konstrukt im Rahmen von Sprachspielen aufzufassen.¹¹ In diesem Sinne mag es für die Produktion musikalischer Produkte hilfreich sein, einen von aller Welt unabhängigen Tonraum mit immanenten, bedeutungsfreien Eigengesetzlichkeiten anzunehmen, aber „Musik“ im Sinne einer (kulturabhängigen) ästhetischen Praxis oder auch nur eines ästhetischen Produkts, dessen Wahrnehmung per se musikalisch-ästhetische Erfahrungen versprechen würde, ist das noch nicht. Im zweiten Teil dieser Arbeit wird daher vorgeschlagen, die Annahme und Beschreibung einer reinen Musik, wie zum Beispiel Hansen sie beschreibt, als eine musikalische Technik aufzufassen (vgl. insbesondere 2.3.2).

Über diesen problematischen Begriff von musikalischer Erfahrung hinaus gibt der Schulpraktiker Hansen manche produktionsdidaktische Erfahrung zu erkennen, die erheblich über seinen theoretisch ausgeführten Musikbegriff hinausweist und diesem – zum Beispiel mit der Gewichtung der Produktorientierung und der ästhetischen Kritik – sogar widersprechen. Weil sie eine Produktionspraxis vermuten lassen, die den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit und ihrem Begriff von musikalischer Erfahrung nahezukommen scheinen, seien sie an dieser Stelle zitiert:

¹¹ Vgl. dazu Teil 2.3. Dass es sich bei dem Begriff einer „reinen Musik“ um ein kulturspezifisches, an einer bestimmten Lebensform hängendes Konstrukt handelt, hat jüngst Rolle (1998) in der Auseinandersetzung mit der Entstehung und Geschichte dieses Konstrukts verdeutlicht.

„Am Ende eines künstlerisch-musikalischen Prozesses steht ein Produkt. Bereits das Überhören von Teilorganismen während der erfinderischen Tätigkeit ist für Jugendliche eine wichtige Voraussetzung, da sie ständig ihren Erfahrungsbereich durch Auswahlstrategien erweitern. Das fertige Produkt soll als gültige musikalische Lösung in seinem Zusammenhang hörend verstanden werden und nicht nur den (oder die) Produzenten, sondern im günstigen Falle auch den Außenstehenden überzeugen. Es muss also zunächst durch Aufführung realisiert und dabei verifizierend gehört werden. Originalität, Folgerichtigkeit und Wirksamkeit beeinflussen den Wahrnehmungsakt, der sich nun auf ein Ganzes richtet. [Vgl. Teil 3.2.5]¹²

Jugendliche nehmen ihre musikalischen Erfindungen wichtig. Sie entwickeln Kritikfähigkeit, die ihnen nicht von außen aufgedrängt werden darf, sondern sich von selber ergeben sollte. Erhöhte Aufmerksamkeit gegenüber den Eigenprodukten kennzeichnet ihr Hörverhalten. Tonbandaufnahmen steigern die Konzentration. Nicht weniger kritisch verfolgen andere Klassen die Kompositionsversuche ihrer Mitschüler“, – (28) – „vor allem, wenn auch sie sich an der Realisation einer bestimmten Aufgabenstellung versucht haben. Oft werden Lösungen konkurrierender Gruppen einsichtig und objektiv als bessere und überzeugendere anerkannt. [Vgl. 3.2.4]

Mit der Aufführungspraxis ist zugleich der kommunikative Wert musikalischer Erfindung angesprochen. Wenn auch dem kreativen Akt selber die größere pädagogische Bedeutung zukommt, so liegt es doch in der Natur der Sache, dass die Ergebnisse in einem größeren Rahmen vorgeführt werden sollten. [...] Aufführungen dieser Art entwickeln sich schulgerecht, denn sie entsprechen der Situation einer allgemeinbildenden Schule und sind an der künstlerischen Erfahrungs- und Erlebniswelt ihrer Schüler direkter orientiert.“ (29) [3.2.9]

„Die Gestaltungsergebnisse jugendlicher Laien wollen und können keine Kompositionen im streng fachlichen Sinne sein, die bis ins letzte Detail stimmig sind. Wichtiger ist, dass sie nach den gegebenen Voraussetzungen für die Beteiligten schlüssig sind. Die Auswahl ist daher nicht nach dem Maßstab einer »objektiven« Qualität getroffen worden, den es auch kaum geben dürfte.“ (40)

Abgesehen von dem immanenten Widerspruch, einerseits ein streng fachliches Urteil geltend zu machen und andererseits die Möglichkeit solchen Urteils zu bestreiten, bleibt vor allem die Frage zu stellen: Warum ist es wichtiger als ein fachliches Urteil, dass die Kompositionen *für die Beteiligten* schlüssig sind? Und wenn es unabhängig davon stimmige Kompositionen „im streng fachlichen Sinne“ gibt: Welche Relevanz haben sie für die produktionsdidaktische Einrichtung ästhetischer Erfahrungssituationen? (Vgl. dazu Teil 2)

3. Produktionsdidaktische Begründungen

Die Grundzüge des Begründungszusammenhangs zwischen der ästhetischen Theorie bzw. dem Musikbegriff und dem produktionsdidaktischen Konzept wurden schon in der Einleitung zu diesem Abschnitt skizziert. Den Angelpunkt bildet der Kreativitätsbegriff, indem dieser eng mit dem Produzieren und Hören von „reiner Musik“ verknüpft wird. Obwohl Hansen in bezug auf schulische Produktionssituationen einen weiteren Horizont erkennen lässt als es seine Beschreibung von „reiner Musik“ erkennen lässt, wird hier der von ihm vorgenommenen strikten Trennung gefolgt, weil Hansens Begründungen ausschließlich hier ansetzen.

¹² Die Unterstreichungen und Anmerkungen in eckigen Klammern beziehen sich auf die Orientierungshilfen im Schlussteil.

3.1 Begründung 1 (Auditive Erfahrung und propädeutische Alphabetisierung) beruht auf der Annahme, dass „die verschiedenen Lerninhalte des Musikunterrichts“ mit der kreativen Methode des Komponierens besonders effektiv verwirklicht werden können. (32) Dem kreativen Produzieren entspricht ein „kreatives Hören“. Die „Erfahrung aus eigenem Tun“, wie sie oben im Zusammenhang mit dem kreativen Prozess dargestellt wurde, dient in diesem Sinne dem besser verstehenden Hören von fremden Kompositionen, weil das kreative bzw. „rein musikalische“ Hören dem Vergleich eigener Lösungen bzw. Lösungsversuche mit Kunstwerken als anderen Lösungen entspringt. (28) Diese zeichnen sich vor allem durch einen höheren Grad von Komplexität aus.

Wenn auch dem kreativen Akt als Suchprozess größeres pädagogisches Gewicht zukommen soll als der Erfahrung seines Produkts (8,29), so wird hier doch eine wichtige Funktion des musikalischen Produkts erkennbar, die gleichermaßen für musikalisch-künstlerisch wie musikdidaktisch motivierte Situationen gilt: Die Eigenheit des jeweiligen Produkts wird erst im Vergleich mit anderen Produkten wahrnehmbar und damit auch kommunizierbar und kritisierbar.¹³ In diesem Sinne geht es also bei „rein musikalischer“ Wahrnehmung nicht um die Wahrnehmung eines Produkts als Artikulation eines Selbst- und Weltverhältnisses, sondern um ein Spiel mit Konstellationen in der autonomen Welt des Tonraums.

Die Reflexion der Möglichkeiten, solche „rein musikalischen“ Konstellationen bzw. Formen im Tonraum zu schaffen, führt dann im Sinne Hansens mit einer naturhaft immanenten „Logik“ zur Entdeckung (nicht zur Erfindung) musikalischer Gestaltungsmöglichkeiten, von denen unten im zweiten Begründungszusammenhang einzelne genannt wurden. In diesem Sinne ermöglicht der Produktionsprozess zugleich das Machen musikalischer *Erfahrungen* – nämlich im Entdecken unbekannter Gestaltungsmöglichkeiten bzw. Elemente wie z.B. der Wiederholung oder Sequenz – und das propädeutisch alphabetisierende *Lernen* dieser musikalischen Elemente (bzw. Techniken) für die spätere Wahrnehmung komplexerer und/oder historisch bemerkenswerter Kompositionen als Problemlösungen im Tonraum. Es geht gleichsam um das Erschließen einer auditiven Natur in musikalischen Produktionsprozessen, die durch die Herstellung rein musikalischer Produkte angeregt werden.

3.2 Begründung 2 (Komponieren trainiert kreatives Verhalten im allgemeinen)¹⁴ geht davon aus, dass Kreativität bzw. „gestalterische Kräfte“ (13) entwickelt werden müssen, weil sie auch im alltäglichen Leben gebraucht werden. Da mit Hansen die beste Vorbereitung für kreatives Verhalten die konstante schöpferische Tätigkeit ist, (7f.) ist das Komponieren ein geeignetes

¹³ Diesen Aspekt musikalischer Wahrnehmung und Kritik hebt Kaiser (1996) im Rahmen seiner Überlegungen zur musikalischen Rationalität hervor. Vgl. auch die Auseinandersetzung mit vier musikpädagogischen Musikbegriffen bei Schütz und ebenda mit dem kognitivistischen bzw. konektionistischen Begriff nach Gruhn.

¹⁴ Für diese Begründungsfigur treibt Hansen so großen Aufwand, als ginge es nicht allein um die Begründung einer Produktionsdidaktik, sondern auch um die Legitimation von Musik überhaupt.

Verfahren, um kreatives Verhalten zu trainieren. Dabei soll das Komponieren „reiner Musik“, die von speziellen Traditionen [und damit auch Kulturen] losgelöst erscheint, besonders geeignet sein, weil sie ein „offenes System“ darstellt. (14)

Der Trainingseffekt bezieht sich auf zwei Aspekte kreativen Verhaltens, von denen der eine am ehesten als ein allgemeiner Antrieb verstanden werden kann (vgl. Begründung 3) und der andere als ein Verhalten, dem bei der Suche nach alltäglichen Problemlösungen Verhaltensmuster zur Verfügung stehen. Bei solchen Mustern setzt Hansen an, indem er musikalische Entsprechungen zu allgemeinen Fragestellungen¹⁵ behauptet, die kreative Ideen auslösen sollen. Um drei Beispiele zu nennen: Osborns Fragestellung „Wie kann man es anders verwenden? Welchem Gebrauch wird es zugänglich, wenn es modifiziert ist?“ entspricht das musikalische Variationsprinzip, (10) der Fragestellung „Was ist so ähnlich? Welche Parallelen lassen sich ziehen? Was kann ich kopieren?“ entsprechen Wiederholung, Imitation, Sequenz, Fortspinnung, Reprise, oder Osborns Fragestellung „Lässt es sich positiv und negativ transponieren? Wie ist es mit dem Gegenteil? Kann man es rückwärts bewegen? Kann man die Rollen vertauschen?“ entsprechen Umkehrung, Krebs und Spiegelung. (11)

In dieser Gleichsetzung liegt ein starkes Argument für die Behauptung, dass musikalisches Know-how die Kreativität auch in den daseinssichernden Handlungsbereichen fördert.

Begründung 3 (Befreiung verschütteten Gestaltungsdrangs / Expressivität) liegt nahe an Figur 2, akzentuiert aber nicht die *Entwicklung* kreativen Verhaltens, das auch einen Wissenszuwachs einschließt (z.B. musikalische Denkformen), sondern geht davon aus, dass die basale, die „expressive“ Ebene kreativen Handelns, die bei Säuglingen, Vorschul- und Grundschulkindern noch als Experimentierlust und natürlicher Gestaltungsdrang vorliegt, (14,15f.,39) mit der Zeit von der Schule blockiert bzw. verschüttet wird. Hauptfehler des Musikunterrichts sei dabei, dass der Musikunterricht, häufig degradiert zum Notenkundeunterricht, zu einem Akt der akkulturierenden Angleichung geworden ist. (16) Hier sind stärker befreiende Verfahren gefragt, mit denen sich Hansen jedoch nicht weiter befasst.

¹⁵ Hansen beruft sich dabei auf Fragestellungen, die Osborn (1953) entwickelte

1.1. Paynter/Aston (1972): „Klang und Ausdruck“. Modelle einer schöpferischen Schulmusikpraxis.¹

1. Zur ästhetischen Theorie

„Die »Methode« schöpferischer Arbeit, die diesem Buch zugrundeliegt, ist die einer gleichsam »empirischen Komposition«: wir gehen unmittelbar vom Material aus – von den Klängen verschiedener Instrumente oder von unseren musikalischen Ideen – und experimentieren damit in der Art einer Improvisation solange, bis es uns gelingt, ein Stück Musik herauszubilden.“ (27)

Dieses Zitat lässt zunächst eine große Nähe zu den Thesen dieser Arbeit vermuten. Dann folgen jedoch auch ganz andere Aussagen, die schließlich den Begriff von ästhetischer Erfahrung, den John Paynter und Peter Aston haben, sehr unscharf machen. Ausdrückliche Reflexionen zur (Musik-) Ästhetik gibt es nicht. Das Buch besteht größtenteils aus der Darstellung von 24 praktischen Unterrichtsmodellen. Der Verlag (universal-edition) sowie der Hinweis auf einen erweiterten Materialbegriff und die Akzentuierung von „schöpferischen Gestaltungsprinzipien der Gegenwart“ lassen vermuten, dass die ästhetische Theorie dieses Konzepts nahe den Theorien der 50er- und 60er-Jahre-Kompositionen anzusiedeln sein könnte (vgl. die Untersuchungen 1.1.Hansen und 1.1.Meyer-Denkman). Doch auch diese Vermutung lässt sich durch die Mehrzahl der Aussagen nicht bestätigen. Vielmehr erweist sich eine Lesart als die plausibelste, die auch Wilfrid Mellers, der Mentor der Autoren, im Vorwort vertritt: Er schreibt, dass das Buch fundamentale Fragen behandelt, nämlich „was es mit der Musik ihrem Wesen und ihrer Funktion nach hier und heute und überhaupt auf sich hat.“ Und dabei gingen die Autoren „der Kurzschlussgefahr einer Berufung auf die Geschichte geflissentlich aus dem Weg.“

Beide Sätze von Mellers können als Hinweis auf die implizite und nicht unproblematische musikästhetische Annahme gelten, dass es ein universelles Wesen von Musik gibt. Schließlich erweist sich die ästhetische Theorie einem kunstwerkorientierten Begriff von ästhetischer Erfahrung am nächsten.

Das Buch bietet vielfältige Anregungen für die Schulpraxis. Aber dem Interesse an seiner expliziten und impliziten ästhetischen Theorie sowie an den damit zusammenhängenden didaktischen Begründungen entzieht es sich eher; entzieht es sich ebenso wie die „Gestaltungsprinzipien dieses Jahrhunderts“ aufgrund ihrer Vielfalt. Das Buch birgt keine in sich stimmige ästhetische Theorie, und selbst die Bruchstellen sind nicht klar zu markieren. Das liegt an der Darstellung: Jedes der 24 Unterrichtsmodelle behandelt einen musikalischen

¹ Auf dem Buchrücken steht: „Unterrichtsmodelle für das Erfinden von Musik. Zugleich eine praktische Einführung in die wichtigsten Kompositionstechniken der Gegenwart. Mit ausführlichen Sachinformationen und methodischen Vorschlägen.“ – „Wir, die Autoren, sind ausübende Lehrer und Musiker. [...] Wir haben einige der Modelle mit achtjährigen Kindern ausgearbeitet, ihre Grundlagen aber auch bei der Arbeit mit achtzehn- bis zwanzigjährigen Studenten akzeptabel gefunden.“ (25)

Aspekt (z.B. „Was die Musik »sagt«“, „Musik und Mystik“, „Musik und Bewegung“, „Musik und Zufall“ oder „Die Hauptdreiklänge“) und bringt derartige theoretische Implikationen bzw. Aussagen mit sich, dass zwar der behandelte Aspekt anschaulich hervortritt, dass aber die Ausführungen der Modelle untereinander nicht mehr kompatibel sind.

Zum Beispiel folgende drei Aussagen über den Ursprung der Musik: „Ursprünglich waren Sprache, Musik und Tanz nicht getrennt.“ (55) – „Die Anfangsgründe“ der Musik liegen „in der Substanz, im Klang“ (21). – Der Ursprung der Musik liegt im Bedürfnis, sich mitzuteilen. „Musik ist Sprache.“ (15f.)

Historische Interpretationen – z.B. der Bezug zwischen (der leicht geglätteten) Obertonreihe und den zwölf Halbtönen – werden ohne entsprechende Relativierungen dargestellt (im Modell „Musik und Mystik“)². Die ästhetische Sprache, die nach Paynter/Aston schon Elementarschüler „sprechen“, soll angeblich „den Geist und die Technik der Literatur und Kunst von heute“ verkörpern. (18) James Joyce sei die den Kindern angemessene Lektüre. Haben also Gegenwartskünstler den Geist von Elementarschülern? Das ist sicherlich nicht gemeint. Aber die Verkürzung macht die Äußerung falsch (denn das Elementare nach dem Komplexen ist ein anderes als vordem).

Schließlich sei die Argumentation bemerkt, mit der die Autoren die Unterhaltungsfunktion und mit ihr eine nicht weiter genannte Unterhaltungsmusik (vermutlich Rock/Pop/Jazz) ebenso ausgrenzen wie eine bürgerliche (vermutlich klassisch-romantische) Kunstmusik: „Die elementaren Ausdrucksmittel der Musik liegen ja in uns, und sie gehören zu den Funktionsmitteln unseres Daseins. Wir dürfen die Musik daher nicht als ein reines Unterhaltungsgeschäft abtun. [...] In primitiven Formen des Gemeinwesens gibt es einen Konsens des Daseins [...]. Die Handlungen jedes einzelnen werden von allen verstanden. [...] Wir sind allerdings keine Primitiven [...]. Nichtsdestoweniger mag es uns eine Annäherung an das Wesen der Musik erleichtern, wenn wir uns von den hochgezüchteten musikalischen Vorstellungen der Zeit nach der Renaissance für einen Augenblick befreien.“ (52, vgl. auch 19)

² „Die Fundierung der Harmonielehre durch Physik, der »Physikalismus«, ist im 20. Jahrhundert preisgegeben worden oder zum Sektiererdogma abgesunken.“ (Dahlhaus 1976a,2) Andererseits: Konventionelle Akkordverbindungen am Anfang einfach zu setzen hat wenig Sinn. „Nur wenn wir die harmonische Funktion jedes Akkords auf Grund eigener Untersuchungen kennenlernen, werden wir einen Sinn für harmonische Zusammenhänge erwerben.“ (295)

Zusammenfassung: (1) Die Autoren meinen, sich dem „Wesen der Musik“ nähern zu können, wenn sie von historisch bedingten musikalischen Vorstellungen absehen. Sie gehen also davon aus, dass es unabhängig von (historischen) Kontexten & Praxen ein „Wesen der Musik“ gibt.³ (Im Widerspruch dazu steht eine Äußerung von Seite 227, wonach „die Interpretation [...] ein wesentlicher Teil dessen [ist], was [...] ihre [der Musik] Substanz ausmacht.“)

(2) Die Autoren zielen ausschließlich auf solche Musik bzw. musikalische Praxis, wie sie aus der abendländischen, christlichen und bürgerlichen Tradition hervorgegangen ist, jedoch ohne deren historische musiktheoretische Implikationen. „Unterhaltungsmusik“ wird abgelehnt, obwohl sie für viele Zeitgenossen durchaus ein „Funktionsmittel *unseres* Daseins“ ist und von daher ganz in Paynter/Astons Sinne in der Nähe primitiver Gemeinschaften liegt. („Menschen früherer Kulturepochen würden, wie die primitiven Völker, eine von Wort und Aktion losgelöste Musik für sinnlos gehalten haben.“ (55)) Und zwar geht es den Autoren besonders um „die“ Gegenwartskunst, denn „wer einen Zugang zur Gegenwartskunst hat, hat einen Zugang zu sich selbst und seinesgleichen.“ (227) Die Autoren gehen also von *einer*, zumindest nur *einer relevanten* Gegenwart und damit auch einer Gegenwartskunst aus.

Es bleibt eine unaufgelöste Ambivalenz in Paynter/Astons ästhetischer Theorie: Einerseits wird Musik als Teil einer Lebensform beschrieben und damit kulturellrelativistisch bestimmt, andererseits soll es ein ahistorisches Wesen der Musik geben und einen seherischen Künstler, der uns Formen wahrnehmen lässt, die „in der Natur immer schon dagewesen sind“ (16), die also universell sind.

Trotz oder gerade wegen dieser Ambivalenz ergibt die Zusammenstellung der verschiedenen Äußerungen, die der ästhetischen Theorie zugerechnet werden können, eine – dialektisch aufgefasst – stimmige Beschreibung der verschiedenen Dimensionen ästhetischer oder musikalischer Praxis.

1.1 Eine Collage verschiedener Aussagen über das Wesen der Musik

Es gibt ein „Wesen der Musik“ jenseits ihrer historischen Kontexte. (52)

Ursprünglich waren Sprache, Musik und Tanz nicht getrennt.

„Erst relativ spät hat sich die Vorstellung verbreitet, dass Musik etwas sei, dem zu lauschen ist, oder etwas, das für sich allein bestehen kann.“ (55) Einige zeitgenössische Komponisten wollen diese Trennung zurücknehmen.

Musik (im Gegensatz zum einfachen Geräusch) ist planvoll artikuliertes Material, „mag auch die Planung, zumindest am Anfang, ein weitgehend intuitiver Prozess sein, ein Versuchsprozess.“ (41)⁴

³ Vgl. auch Antholz (1972,209): Bei Paynter/Aston „schimmert Ganzheitsdenken auch im Rückbezug der Autoren auf Herbert Read auf, der von der harmonischen Durchgestaltetheit des Universums überzeugt war.“

⁴ (1) Vgl. dementsprechend das Kreativitätsmodell in Behne 1993,93

(2) Für den Extremfall aleatorischer Komposition ergibt sich dementsprechend folgender Gedankengang: „Kann eine solche

- „Der Kompositionsvorgang ist in jeder Kunst und in jeder seiner Phasen ein Vorgang der Auslese und der Zusammensetzung von Material, im wesentlichen also ein Vorgang experimenteller Natur.“ (20)
- „Material“ sind Klänge („wie Wörter, Farben, Lehm, Draht, Metall, Polyester“ (41)) oder Ideen (s.o.).
- „Notation ist nicht Musik. Zuerst kommt der Klang.“ (29)
- „Die Musik liegt in uns und in unserer Kraft, das Material zu artikulieren“. (41)

„Musik ist Sprache, also Mittel des Ausdrucks“. (15f. u. 19)

- „Wir erleben durch seine [des Künstlers] Arbeit, was er selbst erlebt, wir sehen mit seinen Augen und hören mit seinen Ohren.“ (16)
- „Was zu sagen ist, kann mit den Dingen der unmittelbaren Lebenserfahrung zusammenhängen, sich auf etwas beziehen, das man gesehen oder gehört oder gedacht hat“ (41); es kann sich auch „um eine Aussage in bezug auf das Material selbst, auf die Klänge, handeln“. (41)
- Aber Musik „wird immer mehr sein als ein Zeichen für etwas, mehr als ein »Bedeutungsträger«, sie wird ihre Bedeutung in sich selbst tragen.“ (41)

Musik ist aus einem Weltbild heraus artikuliert. (243)

- „Der Bedeutungsfaktor [ist] ein Wesensfaktor der Musik“. (229u.a.)

Die Wahrnehmung konstituiert Musik.

- Der wahrhaftige Bezug auf die eigene Wirklichkeit und „Natur“ ist wesentlich. (18)
- „Zehn Minuten hellhörigen Tastendrucks sind viel mehr wert als zehn Wochen hartnäckigen und phantasielosen Exerzierens.“ (20)
- „Es gibt einige zeitgenössische Komponisten, die der Ansicht sind, der Mensch müsse zu einem Modus der Wahrnehmung zurückkehren, dem die Funktionen des Sehens, Fühlens und Hörens ungeteilt und zur Gänze integriert sind.“ (96)

Ein ästhetisches Urteil können wir nur auf Grund der Bekanntschaft mit Musik von Komponisten fällen, die sich ähnlicher Mittel bedient haben. Man muss viel gehört und selbst ausprobiert haben. „Einen kürzeren Weg gibt es nicht.“ (28)⁵

Musik irgend etwas ausdrücken oder bedeuten? Muss sie das eine oder andere tun? Können wir aber, wenn das nicht der Fall ist, noch von einer »Organisation von Klängen zum Zweck des Ausdrucks« sprechen? Vielleicht drückt schon die Entscheidung des Komponisten, sich bei der Organisation seines Materials auf Zufallsoperationen einzulassen, etwas aus. Wir haben gesagt, dass der Bedeutungsfaktor ein Wesensfaktor der Musik ist.“ (229)

⁵ Kriterien: „Hat dieses Stück einen Zusammenhang? Stellt es sich als ein Ganzes dar? Drückt es das aus, was ich ausdrücken möchte? Ist etwas darin, was nicht hineingehört, weil es den musikalischen Zusammenhang stört?“ (S.28, kursiv von Paynter/Aston)

Künstler „üben die Funktion der Seher und Ausleger aus“ (16):

- „Durch sein Werk lernen wir Formen wahrnehmen, die wir früher überhaupt nicht bemerkt haben, obgleich sie in der Natur immer schon dagewesen sind.“ (16)
- „Auch der Komponist vermag es, neue Qualitäten seines Materials aufzudecken und uns durch die Art, wie er von diesem Material Gebrauch macht, die entscheidenden Sachverhalte des Daseins nahezubringen.“ (16)
- „Sie lehren uns sehen und hören. [...]. Sie sehen das Schöne in der Natur, und sie definieren es kraft ihrer Intuition und ihres Könnens auf eine Art, die unmittelbar einleuchtet.“ (16)

„Die Interpretation, die Deutung, ist ein wesentlicher Teil dessen, was ihre Bedeutung, ihren Inhalt, ihre Substanz ausmacht. Deshalb bedeutet uns die Musik unserer Zeit auch im Hinblick auf unsere gesellschaftlichen Zustände mehr als die irgendeiner ändern. Wer einen Zugang zur Gegenwartskunst hat, hat einen Zugang zu sich selbst und seinesgleichen.“ (227)

1.2 Zusammenfassung

Die ästhetische Theorie dieses produktionsdidaktischen Konzepts schillert in vielen Facetten, die einander – beim Wort genommen – ausschließen. Einerseits erscheint die ästhetische Erfahrung entscheidend von der Wahrnehmung, also von der Subjektseite abhängig, andererseits von der Objektseite. Einerseits geht es darum, dass das Subjekt ganz persönliche Dinge ausdrückt⁶, andererseits geht es um das Vernehmen von Künst-ler-Botschaften. Auf der Objektseite wiederum erscheinen einerseits ahistorische Eigenschaften des Materials für die ästhetische Erfahrung bestimmend, andererseits historische, besonders zeitgenössische Gehalte von Kunstwerken. Möglicherweise liegt dem Konzept eine weiterführende Intuition zugrunde, die in dieser Darstellung nicht auf den Begriff zu bringen ist.

2. Begründungen

Gibt es bei Paynter/Aston für „die »Methode« schöpferischer Arbeit“ (27) über das grundsätzliche Bestreben der „Akzentverlagerung von der Unterweisung auf die Schaffung von Lernsituationen“ (17) hinaus Argumente, die im einzelnen Begründungszusammenhänge zwischen musikalisch-ästhetischer Theorie und Produktionsdidaktik erkennen lassen?

⁶ Paynter-Aston schreiben: „Was ist schöpferische Musikpflege? Es ist, zu allererst, die Form einer Mitteilung ganz persönlicher Dinge. Dazu gehört die Freiheit, ein selbstgewähltes Material auszuwerten. Diese Arbeit sollte womöglich nicht von einem Lehrer beeinflusst werden. *Seine* Sache ist es, die Gedanken in Bewegung zu setzen und dem Schüler bei der Entwicklung seines Wahrnehmungsvermögens und seiner Kritikfähigkeit zu helfen.“ (20) Darüber, wie sich persönlicher Selbstausdruck und Kritikfähigkeit zueinander verhalten, wird nichts gesagt.

Die Autoren erwähnen eine Fülle von Gründen, ohne deren Zusammenhang mit allgemeinen Überlegungen zur „Erziehung“ bzw. „Bildung“ (beide Begriffe kommen vor) oder auch zur Theorie von musikalisch-ästhetischer Erfahrung auszuführen. Die Grundlage jeder Ausbildung muss den Autoren zufolge das Verständnis des Gegenstands und die Einsicht in die eigenen (Bildungs-)Möglichkeiten sein. Die Ziele der eigenen „schöpferischen Versuche“ sind dementsprechend einerseits subjekt- und andererseits objektorientiert. Eine Wechselbeziehung zwischen beiden Aspekten wird jedoch nicht bestimmend für die Begründungen dafür, dass diese Ziele „nur durch den schöpferischen Versuch“ zu erwerben sein sollen. (20) Vielmehr lässt sich je eine subjekt- und eine objektorientierte Begründungsstrategie für produktionsdidaktische Inszenierungen herauspräparieren⁷: subjektbezogen wird Produktionsdidaktik mit der Befreiung und Entfaltung schöpferischer Kräfte begründet, objektbezogen mit der Vorbereitung des Verstehens von Kunstwerken.

2.1 Begründung 1 (Modellhandeln für den außerschulischen „Ernstfall“: Kunst verstehen) basiert auf der prinzipiellen Gleichheit von Künstler- und Schülertätigkeit beim Produzieren. Die Schülerin soll sich durch eigene Arbeiten in die Arbeitsweise des Künstlers einfühlen (17) und damit in die Lage versetzt werden, dessen „Mitteilung“ zu verstehen. Die Rede von Musik als einer Sprache ist eine notwendige Voraussetzung dieser Argumentationsfigur. Es kommt darauf an, den Künstler zu *verstehen*, der uns – ganz wie das Künstler-Genie im 19. Jahrhundert – in der „Funktion der Seher und Ausleger“ hören und sehen lehrt. (16) Erst „durch sein Werk lernen wir Formen wahrnehmen“ und kommen uns „die entscheidenden Sachverhalte des Daseins“ nahe. (16) Das Selber-Komponieren schafft also eine modellhafte Situation, um Grundstrukturen künstlerischen Handelns erfahrbar zu machen, die dann später auf „Echtsituationen“ mit Kunstwerken übertragen werden können.

2.2 Begründung 2 (Material- und Selbsterfahrung als Entfaltung schöpferischer Kräfte) basiert wie Begründung 1 auf der prinzipiellen Gleichheit von Künstler- und Schülertätigkeit beim Produzieren, fokussiert aber nicht das Kunstverstehen als Zweck dieser Praxis, sondern Erfahrungen, die SchülerInnen dabei zum einen mit sich selbst machen, indem sie sich ausdrücken, zum anderen mit dem musikalischen Material, das die SchülerInnen zwar prinzipiell frei auswählen können dürfen, das aber doch von „den“ Kompositionstechniken „des“ 20. Jahrhunderts bestimmt wird, zu denen die Techniken der „Unterhaltungsmusik“ nicht zählen sollen.

⁷ Vgl. Abb.1 in 1.1.Roscher.3.2: Kenntnis des Bewusstseins und Kenntnis der Musik. Auch für Mastnak (ebd.) erfordert das Kennenlernen der individuellen Bewusstseinsgegebenheiten die eigene Produktion.

Die Art der Erfahrungen, die die SchülerInnen in diesem Begründungszusammenhang machen, wird nicht deutlich. Man könnte sie durchaus als ästhetische Erfahrungen beschreiben, die in einer Lesart Erfahrungen von Materialeigenschaften wären, in der anderen Lesart Selbsterfahrungen in eigenen Produkten (zum Produktbegriff vgl. Teil 2.2 und das Eingangszitat). Aber beide Lesarten widersprächen der Bindung ästhetischer Erfahrungen an Kunstwerke und an ahistorisch-zeitlose Allgemeinheiten.

Eine dritte Lesart würde eher auf das Entfalten und Befreien schöpferischer Kräfte im Sinne von 1.1.Jöde.3.1 hindeuten, die „jeder von uns besitzt“ (17): „Der erzieherische Wert der musikalischen Betätigung liegt aber, wie sich in der Schulpraxis immer deutlicher zeigt, vor allem in der Möglichkeit ihres schöpferischen Ertrags.“ (15) In diesem Sinne würden dieselben Erfahrungen während des Produktionsprozesses zugleich der Kunstpropädeutik und der Lebensbewältigung dienen.⁸

3. Schluss: Die Ambivalenz in Paynter/Astons ästhetischer Theorie kehrt in den produktionsdidaktischen Begründungsansätzen wieder. Es wurde hier getrennt, was Paynter und Aston vermischen. Davon, dass Schülerkompositionen selbst als gelungen erfahren werden könnten, scheinen die Autoren nicht auszugehen. Jedenfalls wäre das dann – zumindest infolge der getroffenen Aussagen – keine *wirkliche* ästhetische bzw. musikalische Erfahrung.⁹ Allerdings erscheint der Begriff der *empirischen Komposition* vielversprechend. Eine ausführlichere Analyse in Verbindung mit Paynters noch nicht übersetztem¹⁰ *Sound and Structure* (1992) sowie im Zusammenhang mit dem britischen Curriculum wäre sicherlich erhellend, beides ist aber im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten.

⁸ „Selbst wenn sich ein Lehrer im Funktionsschema der Schule als »Musikspezialist« oder als »Naturwissenschaftler« eingeordnet sieht, darf er dadurch seine primäre Aufgabe – die Erziehung des ganzen Menschen – nicht aus dem Auge verlieren. Zu dieser »totalen« Erziehung trägt er bei, indem er sich seines speziellen Gegenstands als eines Mittels bedient.“ (14)

⁹ Unstimmig bleiben die Aussagen zum Rang der Produktionsdidaktik in der Schule, wie folgende Zitate belegen:
- Einerseits: „diese Art der Schulmusikpraxis lässt sich nicht auf eine Gelegenheitsarbeit von drei bis vier Unterrichtsstunden pro Jahr reduzieren. Die Schüler brauchen Zeit, um sich die damit verbundene geistige Einstellung zur Musik zu eigen machen zu können.“ (31f)
- Andererseits: „Die schöpferische Arbeit ist nur ein kleiner Teil der musikalischen Erziehungsarbeit, aber wir glauben, dass sie ein sehr wichtiger Teil ist, einer, der nicht ignoriert werden darf.“ (38, Schlusssatz)

¹⁰ Das Vorliegen in deutscher Sprache war ein Kriterium der anfänglichen Materialbeschränkung.

1.1.Orff. Elementmusik – Modellmusik – Laienmusik

Carl Orff und sein Werk: Dokumentation: BdIII: Schulwerk: Elementare Musik.¹

Eine „Konzeption auf der Schwelle von Kunst und Erziehung.“²

Die mit Orff verbundene Produktionsdidaktik stellt eine vielfältig reflektierte Konzeption dar, deren Begriff von ästhetischer Erfahrung am besten greifbar wird, wenn man sie in zwei verschiedene Lesarten auseinanderlegt. Dabei ist es bezeichnend, dass eine didaktisch begründete begriffliche Unterscheidung zugleich zur Beschreibung der ästhetischen Theorie naheliegt, nämlich die Unterscheidung von Musikelementen, Modellmusik und Laienmusik. (Ergänzend kann Kunstmusik auch Profimusik genannt werden, was deren strukturell gleiche Funktion in ästhetischen Erfahrungen signalisiert. Der Künstler ist demnach weniger „Seher“, „Priester“ oder „Genie“ als ein Profi oder auch Experte im Unterschied zum Laien.)

Angesichts des Interesses dieser Untersuchung am Begriff von ästhetischer Erfahrung sowie an den darauf bezogenen Begründungen für produktionsdidaktische Verfahren in der Schule, aber auch im Hinblick auf Fragen, die sich in der vorliegenden Arbeit zum einen in bezug auf musikalisch-ästhetische Theorien, zum anderen auf produktionsdidaktische Begründungen ergeben, erscheint es sinnvoll, Orffs Ansatz sozusagen „elementarisierend“ zuzuspitzen. Als Grundfragen zur ästhetischen Theorie zeichnen sich ab: Ist es eine formale oder eine materiale Theorie? Ist das Kunstwerk eine notwendige Bedingung für musikalisch-ästhetische Erfahrungen? Ist überhaupt ein Produkt Bedingung für musikalisch-ästhetische Erfahrungen? Gelten universelle Aspekte als wesentlich? Wird die ästhetische Erfahrung an objektiven oder an subjektiven Gegebenheiten festgemacht? Als Grundfragen für didaktische Begründungsfiguren zeichnen sich ab: Zielt das schulische Ergebnis bzw. Produkt selbst auf eine „vollwertige“ ästhetische Erfahrung, soll sie eine später zu machende ästhetische Erfahrung an einem Modell erklärend vorbereiten, oder sollen nur Elemente alphabetisierend beigebracht werden?

1. Orffs ästhetische Theorie

Was ist Musik im Sinne von Orff, was also eine musikalisch-ästhetische Erfahrung? Dass die adäquate Erfahrung von Kunstmusik eine solche Erfahrung sein soll, scheint im gegebenen Zusammenhang außer Frage zu stehen. Zugleich aber ist es bemerkenswert, dass das Machen einer musikalisch-ästhetischen Erfahrung nicht maßgeblich von einem Kunstwerk als ästhetischem Objekt bestimmt sein kann, weil nach Orff eine vollwertige musikalische

¹ Ein O vor einer Jahreszahl bedeutet Karl Orff, ein N Rudolf Nykrin, ein T Werner Thomas

² T1977, 50. „Orff [...] hat Pädagogik künstlerisch fokussiert.“ (N1995,11)

Erfahrung auch durch „primitive Laienmusik“ initiiert werden kann. (O1931,6; N1994,52)³ Zwar ist das klingende Objekt in dieser ästhetischen Theorie nicht beliebig, aber weitere Kriterien für eine musikalische Erfahrung geraten in den Blick. Aufschlussreich sind hierfür die Überlegungen zur *elementaren Musik*, wie sie aus dem Schulwerk hervorgehen.

Eine bestimmte Position des Orff-Schulwerks festzulegen ist problematisch, wenn nicht unmöglich, weil Orffs Begrifflichkeit unscharf ist und einem (lebens-)geschichtlichen Wandel unterworfen. (Vgl. T1977,55). Zugunsten einer klaren Darstellung sollen daher zunächst drei Verwendungsweisen von „elementarer Musik“ differenziert werden⁴:

1. Elementare Musikerfahrung als die Erfahrung von musikalischen Elementen.
2. Elementare Musikerfahrung als Erfahrung modellhaften Als-ob-Handelns. Die entsprechende Musik kann als Modellmusik bezeichnet werden. Sie wird nicht ästhetisch erfahren, sondern schon während der Ausführung als pädagogische Methode aufgefasst, die dem *Verstehen* von musikalischen Verfahrensweisen dienen soll.⁵
3. Elementare Musikerfahrung als musikalisch-ästhetische Erfahrung. Die entsprechende Musik soll hier – in Anlehnung an Orffs frühe Begrifflichkeit – als Laienmusik bezeichnet werden. Sie wird ästhetisch erfahren, hier *ereignet* sich das „Spiel der Phantasie“: Musik. (O131)⁶

„Erfahrung“ wird in 3. im Sinne von „Da habe ich eine Erfahrung gemacht“ verwendet, in 1. und 2. dagegen im Sinne von „Da habe ich etwas in Erfahrung gebracht“. Nur die (gelingende) Erfahrung von Laienmusik soll als musikalisch-ästhetische gelten. Die Element-Erfahrung in 1. kann dagegen eher als ästhetische Erfahrung beschrieben werden, die noch nicht – wie die Modellmusik – Konzepte für komplexere Kombinationen einbezieht. (Beispiele: Ein Ton kann leiser und lauter klingen. Man kann mehrere zu einer Gestalt kombinieren.) Die Grenzen zwischen den unterschiedenen Verwendungsweisen mögen fließend sein, aber der Orientierung dienen sie doch. So wird es mit der Unter-

³ Das Wort Laienmusik zieht als unausgesprochenen Schatten eine „Profimusk“ zur alternativen Beschreibung von Kunstmusik mit sich. Solche Beschreibung entzaubert den Künstler vom romantisch priesterlichen Seher zum professionell ausgebildeten Menschen, der das musikalische Material dementsprechend zu gestalten vermag. Die Wurzel und Macht der musikalischen Erfahrung liegt nun nicht (mehr) beim Komponisten und seiner höheren Einsicht, sondern woanders.

⁴ Diese Dreiteilung lässt eine weitere, nämlich altersbezogene Verwendung außer acht. Elementare Musik wird hier also ebenso wenig speziell auf Kinder bezogen wie von Orff bei der Entstehung des Schulwerks. (Vgl. Orff 1976,252; Nykrin 1994,212u.215)

⁵ Die Kennzeichnung als Modellmusik wurde von Überlegungen angeregt, die Werner Thomas 1964 über das Schulwerk als Modell im Anschluss an Platon angestellt hat. Das Modell soll demnach Medium sein, nicht Ziel. (262) Es dient der „propädeutischen Erfahrung von Strukturen der Musik und der Sprache“ und soll schließlich zur Kunstmusik führen. (265,268) Zu „Modell“ vgl. auch Nykrin 1995,11

⁶ Ein Beispiel: „Mit fortgeschrittenen Gruppen [...] mehrstimmige Improvisationen [...]. Dann aber ergab ein Schlag den anderen, aus einem rhythmischen Gebilde formte sich ein neues, wie Bilder in einem Kaleidoskop, die entstehen und wieder zerfallen. Das fließend Entstehende und Vergehende war der Reiz dieser Ensembleübung [...]. Vom Atem getragen, entstand bei aller Beschränktheit der Mittel ein lebendiges Musizieren.“(O1976,22)

scheidung von Modellmusik und Laienmusik möglich, die „Schwelle von Kunst und Erziehung“ (T50, N11) zu benennen, auf der die Konzeption des Schulwerks gleichsam balanciert.

Um den soweit differenzierten Begriff einer elementaren Musik konkretisieren und dem Begriff ästhetischer Erfahrung damit Tiefenschärfe geben zu können, bedarf es noch einer weiteren grundlegenden Unterscheidung. Dabei folgt die Darstellung im wesentlichen einer von Nykrin (1995) vorgenommenen Zweiteilung. Er unterscheidet zwischen einem historisch „verkleideten“ und einem „entkleideten“ Orff. Zwischen beiden ergeben sich allerdings so große Widersprüchlichkeiten, dass es sinnvoll erscheint, das ästhetische Konzept des Orff-Schulwerks als Neben- und Ineinander von zwei Konzepten darzustellen. Das eine Konzept wird als Orff-A um einen Text von 1931 angelegt, den Orff als Leiter der Günther-Schule verfasste, das andere um Nykrins Substrat eines „historisch bedingter terminologischer Färbungen und personalistischer Einschränkungen“ entkleideten Orff-B. (N1994,53)

1.1. Orff-A: Ein materiales, universalistisches Konzept ästhetischer Erfahrung.

Im ästhetischen Konzept Orff-A fallen anthropologische Anlagen und musikalische Konkretisierungen als biologisch-naturhaft gegeben zusammen. Rhythmus und Melodie sind – hierarchisch in dieser Reihenfolge – die Elemente bzw. Urmaterialien sowohl von Sprache als auch von Musik.⁷ Einfachste Rhythmen und Zweitöne, Bordune und Ostinati sind aber als Elemente noch keine Musik; dazu bedürfen sie noch des Spiels und der Phantasie. (O1976,131) Die Musik entsteht erst – allerdings wieder „ganz naturnotwendig“ – aus dem Zusammenwirken von Spieltrieb und Material⁸: „Vom Klang zum Spiel, vom Geräusch zur Musik“. (1931,6) „Dass *nach* der primitiven Laienmusik sich, wenn die Gegebenheiten da sind, logisch ganz naturnotwendig die Entwicklung zur Kunstmusik hin vollzieht, dürfte kaum mehr der Erwähnung wert sein, wichtig ist aber, zu konstatieren, dass es *vor* der Welt der Kunstmusik auch eine *abgeschlossene* Musikübung, die in sich vollendet ist, gibt.“ (1931,6)

Orff bezieht also die ästhetische Vollendungserfahrung relativierend auf eine „Welt“ (der Kunstmusik oder der Laienmusik) und betont deren Abgeschlossenheit. Mit anderen Worten: Die Welt des musizierenden Menschen und die Welt der jeweiligen Musik müssen zusammenpassen, damit eine Musik als vollendet oder gelungen erfahren

⁷ „Der Beginn mit dem *im Menschen selbst gegebenen*, mit *seiner* Äußerungsmöglichkeit führt den Unterricht ins Biologische [...]. Dass alles Melodische *nach* dem Rhythmischen entsteht, ist biologisch auch ganz klar, denn keine Melodie ist ohne Rhythmus, wohl umgekehrt, der Rhythmus ohne Melodie möglich.“ (1931,5, kursiv ebd.)

⁸ Die Verwandtschaft mit Meyer-Denkmanns Unterscheidung von Klang- und Spielfunktionen der Musik drängt sich auf. Zu Gemeinsamkeiten mit Orff vgl. auch Werner Thomas. (T1977,50) ein eigenes Konzept („Schallspiele“) im Anschluss an Orff mit Konkretisierungen musikalischer Elementaria hat auch Wilhelm Keller 1972 vorgelegt (vgl. auch 1.2.2, Anm.7)

werden kann.⁹ Darüber hinaus fasst Orff-A beide, Mensch und Musik, als gleichursprünglich auf und einer gemeinsamen, quasi naturgesetzhaft-soziobiologische Entwicklungslogik folgend.¹⁰

Was aber ist mit „Welt“ hier gemeint? Orff liefert Hinweise für eine enge und eine weite Lesart. Im Sinne der engen wäre die Welt einer „reinen Musik“ (vgl. 1.1.Hansen.1) als gleichsam tönend bewegte Form *ohne* irgendwelche bedeutsamen Korrespondenzen zu Verwendungen in alltäglichen oder kultischen oder künstlerischen Praktiken zu verstehen. Sie folgt einer Entwicklungslogik vom Einfachen zum Komplexen, die triebhaft einsetzt, wenn das Einfache redundant wird. Plausibler erscheint jedoch die Lesart von „Welt“ im weiteren Sinne, in der den Klangelementen durch spezifische Praktiken Bedeutungen zuwachsen. Ganz in diesem Sinne schreibt Orff (1963,16): „Elementare Musik ist nie Musik allein, sie ist mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden, sie ist eine Musik, die man selbst tun muss, in die man nicht als Hörer, sondern als Mitspieler einbezogen ist. Sie ist vorgeistig, kennt keine große Form, keine Architektonik, sie bringt kleine Reihenformen, Ostinati, kleine Rondoformen. Elementare Musik ist erdnah, naturhaft, körperlich, für jeden erlern- und erlebbar“. So ist dann auch Rhythmus „kein Abstraktum, Rhythmus ist das Leben selbst. Rhythmus wirkt und bewirkt, er ist die einigende Kraft von Sprache, Musik und Bewegung.“ (Orff 1976/17; zur Veranschaulichung dient ein ganzseitiges Foto von nackten „primitiven“ Tänzerinnen mit Trommeln.)

Letztlich umfasst „Welt“ im Sinne der weiten Lesart vom Musikelement bis zur sozialen Lebensform alles, und zwar so, dass dieses *alles* naturhaft-organisch zusammenhängend gedacht wird.¹¹ Schon Orffs Redeweise führt vor, wie scheinbar „rein musikalische“ Begriffe mit weit darüber hinausgehender Bedeutung aufgeladen werden. Worte, die im einen Satz allein Klangelemente zu beschreiben scheinen, erweisen sich im anderen Satz als stets zusammengedacht mit einem Weltbild, das im elementaren Laienspiel nicht anders als in der Kunst gestaltet und erfahren werden soll. So wird die

⁹ „Der musikalische Laie soll *nicht* Kunstmusik [...] *laienhaft* betreiben, sondern eine eigens ihm entsprechende. Das ist keine Herabsetzung des Laien, sondern eine Höherstellung.“ (1931,6)

¹⁰ Orff-A und Keetman nehmen eine Übereinstimmung zwischen dem Fünftonraum und „dem »psychogenetischen Grundgesetz«“ an. Im Sinne des letzteren wird das „biogenetische Grundgesetz“ auf das psychische Leben übertragen und damit die psychische Ontogenese (Individualentwicklung) als Wiederholung der psychischen Phylogenese (Stammes- bzw. Menschheitsgeschichte) erklärt. (vgl. Eckhardt 1995,30) In verwandter Weise findet Thomas das Schulwerk zugleich „dem mentalen Wachstum des Kindes entsprechend“ und in Entsprechung zur „Zeit der sich entfaltenden abendländischen Mehrstimmigkeit“. (T1964,267)

¹¹ „Dahinter wird die Bauhaus-Idee sichtbar. Das Ineinanderwirken von Kunst und Handwerk, die Faszination durch die Materialien der Gestaltung und ihre sachgerechte Formung und Verwendung, ein enthusiastisches Bedürfnis kulturellen Handelns im Felde mitmenschlicher Beziehung und Erziehung mit dem Ziel, auf »den neuen Bau der Zukunft« hinzuarbeiten“ (T1977,45; vgl. auch Regner 1995,3)
„Das Ziel ist eine Musik und Musikübung, die ganz vom Laien getragen ist, wie wir ähnliche lebendige Laienmusik in früheren Zeiten finden. Diese Laienerziehung sollte auch als Grundlage, als musikalische Elementarlehre jeder Ausbildung in den hochkultivierten Instrumenten vorangehen.“ (O1931/5)

musikalische Erfahrung der Vollendung bzw. der Ganzheit bei Orff-A nicht allein als die Erfahrung der stimmigen Artikulation eines kulturellen Selbst- bzw. Weltbildes aufgefasst, sondern als die (dem Anspruch nach allen Kulturen gemeinsame) Erfahrung einer stimmigen Artikulation der Welt, wie sie der jeweiligen soziomusikalischen Entwicklungsstufe entspricht, die ihrerseits einer allgemeinmenschlichen Entwicklungslogik der musikalischen Welt (im weiten Sinne) folgt.¹²

Im „Rückblick“ hat Karl Orff die materialen Konkretisierungen von Elementaria einerseits relativiert, andererseits aber die Idee von deren Existenz beibehalten und damit implizit zu einer Neuformulierung aufgerufen.¹³ Als solche kann Orff-B gelesen werden.

1.2 Orff-B: Ein formales¹⁴, kulturelles Konzept ästhetischer Erfahrung.

Wo im ästhetischen Konzept Orff-A anthropologische Anlagen auf der Subjektseite und musikalische Konkretisierungen auf der Objektseite soziobiologisch zusammenfallen, da fallen sie im Konzept Orff-B – von Nykrin „historisch bedingter terminologischer Färbungen und personalistischer Einschränkungen“ entkleidet – auseinander.

¹² ... „es wurden zu seiner [Orffs] Zeit als zeitlos aufgefasste Erfahrungen [...] darin modelliert.“ (N1995,14)
Vgl. dazu auch Eckhardt 1995,247. Eine ganz ähnliche Auffassung ist bei Roscher (1.1) zu finden.
Werner Thomas (1977) weist eine universalistische Deutung elementarer Musik zwar explizit zurück, setzt sie aber implizit wieder ein. Seine Argumentation lässt sich in drei Schritte gliedern: 1. Aufweichung des Orffschen Begriffs, 2. Zurückweisungen Orffscher Universalismen, 3. Unbestimmte Wiedereinsetzung universalistischer Komponenten aus 2).

1. Aufweichung

- Orff „gebraucht das Wort »elementar« spontan, unreflektiert“ (55)
- „die lexikalisch gängigen Erläuterungen des Elementaren führen [...] in Sackgassen“. (55)

2. Zurückweisungen von

- „Vorstellung eines organisch Keimhaften im Sinne einer biologischen Morphologie“ (55)
- „Urtümlich Anfänglichem“ im Sinne von „Archetypen“ (56)
- europäischer Tonordnung (56)
- philosophischem „Atomismus“ (57) Beleg: Die „Relativität des Elementaren“ (Berufung auf Kandinsky (56)) + Teilchen-Physik (57)

3. stattdessen:

- „Naturgegebenheit“ als „dialektische Antithese zur Geschichte“ (55f.)
- „Elementare Musik“ meint eine „durchstrukturierte Ganzheit der Elementargebilde“. Sie ist weder ein historisch „Erstes“ noch ein qualitativ-hierarchisch „Unterstes“. (57)
- Thomas bietet folgendes Zitat als Antwort bzw. Beleg: „Orffs Freund und zeitweiliger Mitarbeiter, Kurt Huber, drückt in seiner »Musikästhetik« (Ettal 1954,31 [Keine weitere Angabe]) den Sachverhalt so aus: »Der Aufbau eines geschlossenen musikalischen Ganzen unterliegt Gesetzmäßigkeiten, die – nicht etwa aus der Erfahrung ableitbar – in und mit dem vom Denken erfassten So-Sein der Elemente - der Töne und Rhythmen - und ihrer gegenseitigen Beziehung gegeben sind.«“ (57)

¹³ „Das Elementare bleibt eine Grundlage, die zeitlos ist. Das Elementare bedeutet immer einen Neubeginn. Was sich bei aller Arbeit an Modischem ansetzen kann und auch ansetzt, muss wieder abfallen. Alles »Moderne« wird, durch die Zeit bedingt, unmodern. In seiner Zeitlosigkeit findet das Elementare in aller Welt Verständnis. So ging nicht das Schulwerk, das ich, um eine Idee zu dokumentieren, aufgezeichnet hatte, um die Welt, sondern die Idee selbst.
Das Elementare ist immer zeugerisch. Es ist für mich beglückend, dass es mir bestimmt war, den zeugerischen Funken aufzugreifen, **das Elementare** im Menschen anzusprechen und **das geistig Verbindende** zu wecken.“ (1975,277 fett C.W.)

¹⁴ Als ein Modell „formaler Bildung“ würdigt Jank (1994,63) Nykrins Konzept einer erfahrungserschließenden Musikerziehung von 1978.

Zwar werden alle Menschen mit musikalischen Anlagen geboren (die sind nicht gleichzusetzen mit der Fähigkeit zur Schallwahrnehmung), diese führen jedoch zu einer elementaren ästhetischen Erfahrung erst in der praktischen Begegnung mit musikalischen Objekten. Da aber jede konkrete Musik so, wie ein Mensch sie erfahren kann, kulturell relativ ist, folgt, dass keine musikalisch-ästhetische Erfahrung als „doppelseitige Erschließung“ von Subjekt und Objekt universell (im Sinn von kulturübergreifend gleich) sein kann.

Dennoch hält Orff-B an der Idee einer elementaren Musik fest und formuliert einen universellen Erfahrungsgehalt, der mit Wörtern wie Erleuchtung, Befreiung, Erschütterung, Erweckung etc. umschrieben werden kann. (N1994,52f.) Elementar als „personal-fundamentale Grunderfahrung“ (Nykrin mit Klafki 1964) soll solche Erfahrung genannt werden, wenn sie verknüpft ist mit der Erschließung von „Phänomenen mit dem Charakter des Exemplarischen“ oder auch „Typischen“, „Klassischen“ oder „Repräsentativen“. (Ebd.) Was aber sind typische bzw. elementare Phänomene der Musik?

Nykrin nennt (wie Orff-A, s.o.) die Rondoform, Pentatonik oder einfache Rhythmen als „umgrenzbare inhaltliche Strukturen“, schränkt aber ein, dass deren inhaltliche Bestimmung immer wieder neu vorgenommen werden muss. (N1994,53) Unklar bleibt bei dieser Beschreibung elementarer Phänomene der Zusammenhang von (z.B.) Rondoform und Erleuchtung, Befreiung oder dergleichen.

Wie in Orff-A schwankt der Musikbegriff zwischen einem engen, schallorganisatorischen Sinn als „reine Musik“ und einem weiten, soziokulturellen als „musikalische Praxis“. Die Verwendung schallorganisatorischer Fachbegriffe für musikalische Phänomene deutet auf einen engen Musikbegriff bei Orff-B, auch die Forderung einer über Jahre sich aufbauenden Schulung weist in diese Richtung, (N1995,15; vgl. auch Regner 1995,3) und selbst die Unterscheidung von „Musik, Bewegung, Sprache, Bild“, die in Elementarer Musikerziehung *verbunden* werden sollen, ist in dieser Weise zu verstehen. Aber solche begriffliche Gleichsetzung von der Wahrnehmung einer Ereignisreihenfolge wie a-b-a-c-a-d-a... mit einer erleuchtenden Erfahrung greift zu kurz. Das Wahrnehmen einer Rondoform dürfte daher treffender als ästhetische Element-Erfahrung denn als ästhetische Elementar-Erfahrung beschrieben sein.

Ohne die Einbeziehung weiterer, relevanzstiftender Kontexte, in denen die Rondoform vorkommt, bleibt die Beschreibung elementarer Musik unvollständig. Wie Nykrin selbst schreibt, ist die Verwirklichung der Elementar-Erfahrung an die „Sphäre des Spiels“, an „Momente schöpferischer Innenschau“ und an die Begegnung mit dem eigenen Unbewussten gebunden. (N1994,52) Die Inszenierung entsprechender Erfahrungssituationen bedeutet aber zugleich auch eine materiale Festlegung.

Es zeigt sich also, dass dem Konzept Orff-B eine *formale* ästhetische Theorie zugrundeliegt, die zugleich die Unumgänglichkeit *materialer* bzw. normativer Konkretisierungen erkennen lässt. (Daher *könnte* die Laienmusik wieder so klingen wie einst in der Günther-Schule, und sie wäre doch nicht dieselbe; weil der universalistische Anspruch gebrochen ist.)

1.3 Kritische Bemerkungen zu den Orff-Konzepten erübrigen sich weitgehend, da grundlegende Kritik an Orff-A in das Konzept Orff-B eingegangen ist. Allein die Bedeutung von „Musik“ bleibt hier wie da unscharf, weil die Verwendung des Begriffs zwischen „Musik als Schallorganisation“ und „Musik als soziokultureller Praxis“ bzw. deren Erfahrung schwankt. Zudem erscheint es für musikdidaktische Reflexionen nicht unproblematisch, bei der Beschreibung ästhetischer Erfahrungen davon auszugehen, dass den enkulturativen musikalischen Elementen (und den aus diesen komponierten Produkten) kulturell gleichsam „unbeschriebene“ Subjekte begegnen. (Vgl. dazu Teil 2.3)

Schließlich sei ein Zweifel erwähnt, der der Musikbeschreibung von Orff-B einen (leise) universalistischen Zungenschlag geben könnte: Ist nicht schon das Festhalten an der Idee eines – „des“ – Elementaren (Orff 1975,277 s.o., Nykrin 1994,215) als Zeichen der Zugehörigkeit zu einer Kultur zu deuten, die in ihrer Musik nicht die Differenz, sondern das Verbindende zwischen den Kulturen sucht und erfährt? (Dies wäre eine materiale Erweiterung des formalen Konzepts.)

1.4 Zusammenfassung

Das Machen einer ästhetischen Erfahrung ist im Sinne Orffs nicht vom Kunstwerk abhängig, sondern entscheidend davon, dass die Welt des Subjekts und der Erfahrungsgegenstand zusammenpassen. Insofern besteht kein Unterschied zwischen einer musikalischen Erfahrung im elementaren Laienspiel und der Erfahrung von Kunstmusik.

Widersprüchliche Aussagen über Elementaria lassen sich theoretisch fassen, wenn man eine material-universalistische Theorie Orff-A und eine formal-kulturrelative Theorie Orff-B polarisiert, wobei Orff-B (im Gefolge von Nykrins Analyse) so vieler persönlicher Besonderheiten des Komponisten entkleidet ist, dass kaum mehr als die Idee eines Elementaren übrigbleibt.

Für Orff-A hängen Tongestalten, Bewegungen und Sprache naturhaft zusammen, so dass Lebensform und musikalische Artikulation als soziobiologisch bestimmte Ganzheit erscheinen. Für Orff-B dagegen ist dem Subjekt zwar eine (unbestimmte) Anlage zu musikalischer Aktivität gegeben, diese erschließt sich aber erst in der Erfahrung eines musikalischen Objekts, dessen Gestalt und Gehalt kulturabhängig ist. Die musikalisch-ästhetische Erfahrung von Ganzheit (oder auch Vollendung) gründet also nicht auf einem soziobiologisch-„naturhaft“ gegebenen Zusammenhang von Subjekt und Objekt im Rahmen einer universalistisch-kulturübergreifend vorgezeichneten Entwicklungslogik, sondern ist die selbstreflexive Erfahrung eines Subjekts mit einem kulturellen Objekt. Eine allen ästhetischen Erfahrungen eigene Qualität wird mit Befreiung, Erschütterung oder auch Erleuchtung umschrieben.

2. Begründungen

Das Interesse dieser Untersuchung gilt dem Begründungszusammenhang zwischen ästhetischer Theorie und dem didaktischen Vorgehen in der Schule. Im speziellen Fall des Orff-Schulwerks bzw. des Konzepts einer Elementaren Musik sind ästhetische und erzieherische Praxis eng verwoben. So legte schon die Darstellung der *ästhetischen Theorie* eine Unterscheidung von Musikelementen, Modellmusik und Laienmusik nahe, eine Unterscheidung also, die sich zugleich als typisch für *didaktische* Begründungsweisen erweist. (Vgl. andere Untersuchungen der vorliegenden Arbeit.) So notwendig aber diese Unterscheidung für die Markierung von sprachlichen Unschärfen im Zusammenhang der ästhetischen Theorie war, so wenig sinnvoll erscheint es, hier jeweils eigene Begründungen hinsichtlich der drei Begriffe von elementarer Musik zu konstruieren, weil bei Orff alle drei in der Idee einer Laienmusik bzw. einer gelebten musikalisch-ästhetischen Praxis zusammenlaufen. (Die enge Verknüpfung der musikalischen Welt mit Werten des alltäglichen Lebens bzw. der „Lebenswelt“ bedeutet nicht, dass jegliche Erziehung und ästhetische Erziehung zusammenfallen: es geht um eine elementare *Musikerziehung*.)

2. Begründung A1 (Musikalische Erfahrung und Enkulturation durch universell definierte Laienmusik): Die Erfahrung von Klingendem ist selbstverständlich an das Erklingen desselben gebunden. Weil die Bedeutung des Klingenden aber zugleich immer aus relevanzstiftenden Kontexten bzw. Situationen erwächst, kann eine isolierte Fokussierung von Klangelementen oder Klangmodellen einem erfahrungserschließenden didaktischen Konzept nicht genügen. Diese grundsätzlichen Überlegungen erfordern nun Konkretisierungen, für die die ästhetische Theorie von Orff-A klare Aussagen liefert:

Musik ist demnach ursprünglich an das Selbermachen geknüpft (und nicht an das bloße Hören), es gibt naturhaft gegebene Klangelemente (Rhythmen, Ostinati, Pentatonik etc.), zu denen jeder Mensch experimentierend findet;¹⁵ diese Elemente sind mit Bewegung, Sprache, sozialer Interaktion¹⁶ verbunden, und der gesamten Konstellation wohnt eine soziobiologisch angelegte Entwicklungslogik vom Einfachen zum Komplexen inne, die jede noch so „in sich vollendete“ Laienmusik professionalisierend überschreitet hin zur Kunst- bzw. Profimusik. (Insofern wirkt eine allein an sich selbst interessierte Laienmusikpraxis ohne weiteres propädeutisch.)

Aufgabe der Didaktik ist es nur, diesen musikalischen Prozess in Gang zu setzen, indem sie geeignete Situationen zum Musizieren schafft, auf dass Musik sich ereignen kann.¹⁷ Das produktionsdidaktische Handlungsinteresse gilt dabei weniger dem Wissen über eine Musik „für Fortgeschrittene“, als der musikalisch-ästhetischen Erfahrung der eigenen Musik. Dabei kann es (in der universalistischen Auffassung!) effektiv sein, wenn Lehrer oder Lehrerin bei der individuellen Suche nach den wahren Urelementen und ihren naturhaften Kombinationen durch sachkundige Hinweise behilflich sind.¹⁸ Anregungen und weiterführende Modelle liefert Orffs Schulwerk.

2.2 Begründung B1 (Musikalische Erfahrung und Enkulturation durch kulturrelativ definierte Laienmusik) argumentiert wie A1, nur dass die Musikelemente, Spielmodelle, Instrumente etc. relativiert werden.¹⁹

Beibehalten wird die Annahme universeller musikalischer Dispositionen, (N1994,215)²⁰ die es jedem Menschen ermöglichen, im Spiel mit Klangelementen und Kombinationsmodellen zu ästhetischen Praktiken mit Klängen zu gelangen, die elementare musikalische Erfahrungen veranlassen. Als „nackter“ Kern des Orffschen Schulwerks bzw. seiner Laienmusik bleibt schließlich – eng verwandt mit der Praxis an der Günther-Schule – „»Kreatives Musizieren«, wie wir heute sagen würden,“ oder: „Klangexperimente und Musikerfindungen“. (N1995,11)²¹ Wie weit der Einfluss der universellen musikalischen

¹⁵ „Wie das Kind und auch der Fachmusiker gebannt und bannend an diesen kindlichen Instrumenten sitzt, ist nur im Erlebnis und nicht in Worte zu fassen. Die Unbewusstheit, das Hineingleiten in Musik, nicht in die Musik, die man lernt, sondern die jeder Mensch in sich trägt, jeder in sich findet, das ist das Entscheidende.“ (1931,6)

¹⁶ „Einfühlung im Zusammenspiel“; (Orff/Keetman 1950, Vorwort) „Weckung grundlegender Sozialtugenden wie Raumgeben, Anpassen, Ineinandereinschwingen, Aufeinanderhören und Schweigenkönnen zur rechten Zeit.“ (T1964,270)

¹⁷ „Ausgangspunkt elementaren Musizierens ist die Improvisation. Von Anfang an übten wir uns in freien rhythmischen Improvisationen, wobei einfache Ostinati als Grundlage und Impuls dienten.“(O1976,22)

¹⁸ Auf die (nicht allein) musikpsychologische Problematik solcher Uniformierung weist Rainer Eckhardt hin. (1995,31)

¹⁹ Sowohl die Übertragung des Orff-Schulwerks in andere Sprachen und Landeskulturen, als auch Übertragungen auf andere Musikstile (z.B. Keller a.a.O.) liefern Beispiele für die kulturelle Relativierbarkeit des Schulwerks. (N1994,215)

²⁰ Auch die hier übernommene Annahme, dass Musikkernen am besten durch Musizieren zu erreichen ist, ist an einen Musikbegriff gekoppelt, der kulturrelativ sein dürfte. Eine Relativierung nimmt Orff selbst vor, wenn er sagt, dass es „einen wirklich (!) musikalischen Menschen auf die Dauer [nicht] befriedigen kann, nur zu hören.“ (1931,5)

²¹ „Zwischen Elementarer Musikerziehung in ihrer Verbindung von Musik und musikalischem Lernen mit anderen Sinnesbereichen (Musik, Bewegung, Sprache, Bild), der oft synonym gebrauchten Elementaren Musik- und Bewegungs-

Anlagen auf die letztlich zu erfahrende Musik reicht, ist Nykrins Aussagen nicht klar zu entnehmen.

In welchem Sinne im Konzept von Orff-B die Idee des musikalisch Elementaren (außer einer Orientierung an den Vorerfahrungen der SchülerInnen) für eine an musikalisch-ästhetischer Erfahrung orientierte Didaktik notwendig ist, bleibt unklar. (S.o. „Kritische Bemerkungen“, s.u. Teil 2.3 über das Musikalische in der ästhetischen Erfahrung) Jedenfalls kann es aufgrund der Relativierung der Stilmittel nicht mehr nur genau eine musikalische Praxis (und Erfahrung) bzw. eine Entwicklungslogik geben. Der Streit um produktionsdidaktische Praktiken ist, da sie notwendig auch eine Enkulturation darstellen, von hier an auch ein Streit um kulturelle Normen.

erziehung und einer wesensverwandt konzipierten ästhetischen Erziehung gibt es Übergänge.“(N1994,53)

1.1.Henze: Kommunal-Opern als musica impura¹

Komponieren und Realisieren als kulturpädagogische Basisarbeit

Henze u.a. (1976–1992²)

„...die Künstler sollen Lehrer, die Lehrer müssen Künstler sein“ (1986,12)

Die vorliegende Untersuchung fokussiert Henzes produktionsdidaktische Praxis aus Montepulciano und Deutschlandsberg. Das didaktische Konzept einer Integration von Laien- und Profimusik ist (vor einem politisch-kulturpädagogischen Hintergrund) von dem künstlerischen Konzept motiviert, Neue Musik und Publikum einander näher zu bringen, indem Material aus der Welt der Laien durch deren Mitarbeit in die Komposition einbezogen wird. Von allen untersuchten produktionsdidaktischen Konzeptionen ist diese am deutlichsten produktorientiert. Dabei wird jedoch den zu verwendenden Kompositionstechniken (anders als in der dritten Ausgangsthese) eine bedeutende Funktion zugeschrieben.

Henze betrachtet Einflussnahme als seine moralische, gesellschaftliche Pflicht.³ Musik bzw. eine „umfassende musische Erziehung“ soll das geeignete Mittel sein, eine kulturelle Revolution in den Köpfen zu bewirken und bessere Menschen heranzuziehen, die dann die Welt verbessern.⁴ Weil aber die Neue Musik mit dem Versuch gescheitert ist, eine Informations- und Erzieherrolle zu übernehmen – niemand wollte sie kaufen (Henze 1986,9) –, entstand das Konzept der Kommunaloper. Diese Musik soll als Alternative zur musikpädagogischen Musik verstanden werden (Bultmann 1992,96).

Henzes „Integration von Laienkunst und Profikunst“ (Kerstan in Henze 1986,204) seit den „Cantiere Internazionali d'Arte di Montepulciano“ ist zugleich musiktheoretisch, politisch und pädagogisch motiviert. Daraus hat sich ein besonderes produktionsdidaktisches Konzept ergeben, das zwar außerhalb der Schule zentriert, prinzipiell aber auf die Schule übertragbar

¹ „Meine Musik ist »impura« [...]. Sie will nicht abstrakt sein, sie will nicht sauber sein, sie ist »befleckt«: mit Schwächen, Nachteilen und Unvollkommenheiten.“ (Henze 1976,187 u. 192). Henze meinte mit musica impura nicht allein sein produktionsdidaktisches Konzept; diese Untersuchung aber verwendet „musica impura“ in diesem engeren Sinne. Das Projekt „Tre opere per burattini“ von 1984 – übersetzt: „Drei Opern für Marionettentheater“ – kann als Modell für Henzes Konzeption dienen (vgl. Bultmann 1992,131). In Deutschlandsberg (Österreich) setzte Henze seine „kulturpädagogische Basisarbeit“ auf der Grundlage der Erfahrungen in Montepulciano fort. Eine „Kommunal-Oper“ (im Unterschied zur „Volksoper“) will „das Volk“ beteiligen (vgl. Kerstan 1986,191).

² Die Jahreszahlen bei Henze ergeben sich aus dem Beginn der „Cantiere ...“ (1976) und dem Erscheinungsdatum von Bultmanns Arbeit (1992). Hinter dem Namen Henze „verbergen“ sich auch Texte von Michael Kerstan, Jens Brockmeier und Boris Porena, die Henze 1986 herausgegeben hat. Zudem sind Brockmeier und Henze auch als Co-Autoren aufgetreten (in Henze 1981). Stellenweise werden auch ältere Texte von Henze herangezogen, die von Brockmeier 1976 gesammelt und unter dem Titel „Musik und Politik“ herausgegeben wurden.

³ Vgl. Henze in: DIE ZEIT (27.6.1986,41) und Süddeutsche Zeitung (21.Mai 1988,15). Als „geistige Väter“ des Montepulciano-Konzepts nennt Bultmann (53) Henze und Antonio Gramsci. Zur Philosophie seines „idealistischen Marxismus“ vgl. Bultmann 54–59

⁴ Die Musik „kann unsere seelische Flexibilität erweitern und damit unser gesellschaftliches Bewusstsein. Liebe, Nachsicht und Brüderlichkeit können durch sie geweckt werden, aber auch kämpferischer Geist und kritische Fähigkeiten.“ (Henze 1979,206) „In den Elementarschulen müsste sie Hauptfach sein.“ (Henze 1986,11) Bultmann formuliert diesen Gedanken eindeutiger im Sinne des verbreiteten Kurzschlusses, wonach musikalisch gebildete KZ-Kommandanten keine KZ-Kommandanten sein können: „Eine umfassende musische Erziehung der Menschen wäre ein erster Schritt auf dem Weg zur künstlerischen Verfeinerung eines jeden Einzelnen, ein Weg zur humanen, sozialen Gesellschaft, zur konkreten Utopie.“ (1992,37)

ist, sofern Musikunterricht in der Schule nicht ausschließlich als Zeitbröckchen im herkömmlichen Stundenplan aufgefasst werden soll. Zum Beispiel weisen Musical-Projekte in diese Richtung. Aber warum soll Henzes Didaktik besonders geeignet sein, Schülern ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen bzw. nahezubringen? Welchen Begriff von ästhetischer Erfahrung hat Henze, welche Momente sind demnach in den Produktionssituationen besonders wichtig, und wie werden beide aufeinander bezogen: musikalisch-ästhetische Erfahrung und Produktionsdidaktik?

Henze ist vor allem Musiker und Komponist, kein Theoretiker der (Musik-) Ästhetik. „Wer hofft, in Henzes Schriften, Artikeln, Interviews, Briefen, Notizen etc. ein entwickeltes theoretisches System zu finden, wird enttäuscht.“⁵ Henze selbst distanziert sich von manchen Positionen, die er im Laufe seiner Entwicklung vertreten hat (vgl. ebd.). Angesichts solcher Materiallage und des Interesses der vorliegenden Untersuchung an Henzes *aktueller* Ästhetik, die im direkten Zusammenhang mit dem didaktischen Konzept steht, das seit 1976 aus den „Cantiere Internazionale d’Arte di Montepulciano“ hervorging, verfährt diese Untersuchung so, dass sie zunächst Bultmanns theoretischer Rekonstruktion im Sinne eines „idealistischen Marxismus“ vereinfachend folgt⁶, dann aber auf dieser Folie Brüche markiert. So wird neben Bultmanns insgesamt plausibler, „idealistisch marxistischer“ Rekonstruktion des zentralen Begriffes von ästhetischer Erfahrung – hier „Henze-A“ genannt – ein möglicher anderer sichtbar – „Henze-B“ –, der den Ausgangsvermutungen dieser Arbeit näher kommt.

Grob gesagt lässt sich zeigen, dass die geschilderte Praxis (besonders der späteren Cantieri und des Deutschlandsberg-Projektes) implizite Annahmen enthält, die mit der expliziten Theorie (=Henze-A) nicht vereinbar sind. Da Bultmann mit Henze überwiegend in einer gesellschaftstheoretischen „Vogelperspektive“ verharret, werden für ästhetik- und musiktheoretische Detailfragen gelegentlich die Texte von Michael Kerstan, Jens Brockmeier und Boris Porena aus Henze 1986 herangezogen⁷, die Henzes Konzept nahe stehen und aufgrund ihrer Arbeiten auch weiter entwickeln. Nicht zuletzt wirkt die maßgebliche Einbeziehung dieser didaktischen und philosophischen Texte dem möglichen Einwand entgegen, es handle sich bei diesem produktionsdidaktischen Konzept um keine wissenschaftliche, sondern allein um eine Künstlertheorie.

⁵ Brockmeier im Vorwort zu Henze 1976

⁶ Auch Bultmann liefert keine schlüssige Theorie, so dass diese Vereinfachung auch eine „Begradigung“ darstellt, die sich bei Widersprüchen jeweils für die Lesart entscheidet, die den Kontrast zwischen „Henze A“ und „Henze B“ verdeutlicht. (Zum Beispiel reflektiert Bultmann den „schönen Schein“ in der Kunst einerseits als abzulehnende Kompensation (23f., 66) und andererseits als wünschenswerten Vorschein bzw. als Quelle der Negation (24, 95 (mit Heister), ohne sich für eine der beiden in den ästhetischen und didaktischen Konsequenzen einander ausschließenden Auffassungen zu entscheiden.)

⁷ Kerstan beschreibt Henzes Deutschlandsberger Projekt (in Henze 1986,178–209), Brockmeier ist Henze als Co-Autor und Herausgeber von dessen Schriften (1981) verbunden, und sein Text „Vermittlung und Sinn“ (in Henze 1986,272–316) lässt sich als ästhetiktheoretische Ergänzung zu Henzes kulturpädagogischer Praxis lesen. Porena gründete nicht weit von Montepulciano ein Akulturdidaktisches Musikzentrum „Centro di ricerca e sperimentazione metaculturale“ und trug mit seinen Seminaren zur musikdidaktischen Bildung des „animatore musicale“ – einer Art alternativen Musiklehrers – bei, der auf Henzes Drängen in Montepulciano ganzjährig eingesetzt wurde. (Vgl. Bultmann 90f. und Porena in Henze 1986,250-271)

Henzes Hauptargument ist die Verbesserung der Welt, d.h. der menschlichen Lebensverhältnisse. Er versteht Marx nicht deterministisch im Sinne von „das Sein bestimmt das Bewusstsein“, sondern er geht von einer Wechselwirkung zwischen Sein und Bewusstsein im Sinne des italienischen Kommunismus aus. Diesem „idealistischen Marxismus“ zufolge muss eine *kulturelle Revolution* einer *sozialen Evolution* vorangehen. (Vgl. Bultmann 15f., 54f.) Von der Erziehung zur kulturellen Revolution ist der argumentative Schritt zu einer Didaktik Neuer Musik schnell getan (s.u.). Doch bei Henze vermischen sich in der Argumentation soziale Erfahrungen (wie Teamwork) und ästhetische Erfahrungen (wie die Erfahrung einer „guten Stelle“ u.a.), weil *beide* dazu dienen können, der von Henze angestrebten „konkreten Utopie“ näher zu kommen.⁸ Dennoch soll in dieser Untersuchung nach Möglichkeit allein Henzes Begriff der *ästhetischen* Erfahrung bzw. seine ästhetische Theorie fokussiert werden.

Ästhetische Erfahrung im Sinne Henzes besteht, vorgreifend in einem Satz zusammengefasst, wesentlich darin, dass (subjektiver) Sinn und (objektive) Bedeutung verschmelzen, und zwar so, dass das eine sich im anderen konkretisiert. Nur: welches ist das eine und welches das andere? Mit diesem einfachen Satz ist die Differenz angerissen, an der Henzes Begriff der ästhetischen Erfahrung in zwei unvereinbare Lesarten zerfällt: Wenn die ästhetische Bedeutung sich im Sinn lediglich konkretisiert, dann schließt das ein, dass sie vorher bereits vorgegeben ist, im umgekehrten Falle nicht. Der Sinn ist in diesem Sprachgebrauch der Zusammenhang der Welt, wie er sich aus dem regionalen bzw. (teil)kulturellen Leben jedes einzelnen ergibt, der Begriff der ästhetischen Bedeutung wird auf zweierlei Weise gebraucht: im einen Fall beinhaltet sie das aus *der Menschheitsgeschichte* abgelagerte Wissen, das im konkreten ästhetischen Objekt als eine Möglichkeit der menschlichen Gattung anschaulich wird, im anderen Fall ist sie die Artikulation des (teil)kulturellen Sinns in einem ästhetischen Objekt. (Vgl. Brockmeier in Henze 1986,76f. u.313)

Im Folgenden werden zwei Lesarten von Henze bzw. zwei ästhetische Konzepte unterschieden: sowohl um konsistente Aussagen zu Henzes ästhetischer Theorie zu gewinnen, als auch um Brüche berücksichtigen zu können, die sich aus Henzes produktionsdidaktischer Praxis ergeben. Eine ästhetische Theorie A im Sinne einer historisch-materialistischen Moderne mit vorgegebenen ästhetischen Bedeutungen und eine ästhetische Theorie B im Sinne eines postmodernen Relativismus ohne vorgegebene ästhetische Bedeutungen. Diese Unterscheidung von Moderne und Postmoderne (bzw. Avantgarden) folgt der Unterscheidung von Danuser (vgl. 1.2.Meyer-Denkman.2 und .3

⁸ Vgl. Bultmann 1992,92. Auf Seite 32 beruft er Brecht als Zeugen: „Der Begriff »Kunst« lässt sich durch den Begriff »Erziehung« ersetzen: »unparteiisch« sein heißt für die Erziehung nur, zur herrschenden Partei zu gehören.“ Vgl B. Brecht 1983: Schriften zum Theater. Frankfurt/M. (Suhrkamp), S.158

sowie Teil 2 dieser Arbeit. Eine entsprechende Unterscheidung hat sich auch bei der Rekonstruktion von Meyer-Denkmanns ästhetischer Theorie als nützlich erwiesen.)

1. Henzes ästhetische Theorie A

(... im Sinne einer historisch-materialistischen Moderne mit gegebenen ästhetischen Bedeutungen)

Grundlegende Voraussetzung von Theorie A ist ein teleologisches Geschichtsbild, in dem ein Großsubjekt namens „die Gesellschaft“ der Utopie eines vollkommenen Daseins, eines friedlichen Miteinanders von selbstverwirklichten, glücklichen Menschen nachstrebt.⁹ Das in Jahrtausenden akkumulierte Wissen und Können dieser Gesellschaft ist in ihrer Kultur, unter anderem in der Sprache ihrer Künste, d.h. aus Henzes Perspektive besonders in der Neuen Musik, gespeichert oder „sedimentiert“.¹⁰ Das Großsubjekt Gesellschaft reproduziert und entwickelt sich nun, indem es die einzelnen Menschen auf den Stand seines Wissens bringt, so dass diese den Fortschritt weiter vorantreiben können. Der Musik fallen dabei zwei Funktionen zu¹¹: Zum einen wird „das nachhinkende Bewusstsein“ der Mehrheit aller Menschen durch das Erfahren der Sprache der Neuen Musik auf den neuesten Stand des gesellschaftlichen Bewusstseins gehoben¹², zum anderen vermittelt die „Metasprache“ Kunst (Bultmann 24f. mit Marcuse, vgl. auch 1.1.Roscher.2.4) einen Vorschein von der Utopie:

⁹ „Diese Art von Utopie bedingt die Abwesenheit von Kapitalismus, die Abwesenheit der Herrschaft von Menschen über Menschen, die Befreiung der Kunst von ihrem Warencharakter. Ich stelle mir das Verschwinden des elitären Musikertums vor, das Verschwinden der reisenden Virtuosen, die Aufhebung all dieser Starideologien in der Musik, die ich für ein Relikt aus dem letzten Jahrhundert halte und für die »maladie de notre temps«.“ (Henze 1974,142; vgl. auch Bultmann 1992,28f.) Zum Gebrauch von „Großsubjekt“ vgl. Habermas 1985a,396

¹⁰ „Ein großer Teil meines Kampfes geht darum, die Sprache der Musik als eine solche zu vermitteln und als eine, die aus der Geschichte unserer Zivilisation kommt, die sich in einem Prozess befindet, die eine Herkunft hat, eine Gegenwart und eine Vergangenheit hat und die eine Zukunft haben wird, für die wir, die Komponisten, verantwortlich sind.“ (Henze in: DIE ZEIT: Hamburg, 17.8.1979,31. Vgl auch Henze 1986,10; Brockmeier in Henze 1986,273; Bultmann 1992,35)

¹¹ Bultmann schreibt den Künsten gleichermaßen wie der ästhetischen Erziehung *drei* „gesellschaftskritisch relevante Funktionen“ zu (und gerät damit in Widersprüche): 1. die kritische, 2. die utopische und 3. die humanistische Funktion. (66) Die erste soll zur Reflexion der Wirklichkeit anregen (67), die zweite das Wünschenswerte antizipieren und damit den Konflikt provozieren (68), und die dritte soll es dem Menschen ermöglichen, „sich in seiner Ganzheitlichkeit zu begreifen“. Mit seiner Beschreibung der humanistischen Funktion kann Bultmann in Widerspruch zu seiner Beschreibung der ersten beiden Funktionen geraten: Einerseits zitiert er nämlich Adornos Position, „Kunst achtet die Massen, indem sie ihnen gegenübertritt als dem, was sie sein könnten, anstatt ihnen in ihrer entwürdigten Gestalt sich anzupassen“ (Ästhetische Theorie 1973,356), andererseits aber soll der Kunst-Rezipient im Sinne der dritten Funktion hedonistisch genießen und seine sinnlichen, seelischen und emotionalen Bedürfnisse befriedigen. (68f.) Wie nun, wenn die sinnlichen Bedürfnisse eines solchen Hedonisten nach „Industriemusik“ stehen? Dann schließt die dritte Funktion die beiden anderen, zumindest aber die zweite aus.

¹² „Annäherung zwischen der zeitgenössischen künstlerischen Wirklichkeit und dem nachhinkenden ästhetischen Bewusstsein der Mehrheit der Menschen“ Bultmann 1992,66

„Musik kann unter den bestehenden Verhältnissen nur noch als Akt von Verzweiflung gesehen werden, als Verneinung. Sie kann vielleicht noch die Utopie von der Freiheit des Menschen vage vorzeichnen, aber die von uns gemeinte Freiheit ist größer als ihr Surrogat, das Kunstwerk.“ (Henze: 1984,95)

Mit den bisherigen Aussagen schwimmt Henzes ästhetisches Theoriefragment bzw. Theorie A im Fahrwasser der Kritischen Theorie und einer „modernen“ (im Sinne von Danusers Unterscheidung zwischen Tradition, Moderne und Avantgarde, siehe 1.1.Meyer-Denkman.2 und .3) Orientierung am Kunstwerk.¹³ Die ästhetische Erfahrung im Sinne von Henze-A ist nun insofern wesentlich objektorientiert und muss es sein, weil nur im kompositorischen Material *der Musikästhetik des 20. Jahrhunderts* (vgl. Bultmann 1992,99 u.107) die Wahrheit bzw. das Wissen der Menschheit sedimentiert ist. In der oben genannten Begrifflichkeit heißt das: In der ästhetischen Erfahrung verschmilzt der „subjektive“, also regional bzw. (teil)kulturell entstandene ästhetische *Sinn* mit der „objektiven“, also vom Kulturen übergreifenden Großsubjekt gegebenen ästhetischen *Bedeutung*. Und zwar ist diese Verschmelzungserfahrung nur derart denkbar, dass sich der „subjektive“ *Sinn* zur „objektiven“ Bedeutung hin bewegt hat. Indem hier ästhetische Erfahrung an bestimmte musikalische Techniken und damit verknüpfte ästhetische Bedeutungen gebunden wird, kann sich eine ästhetische Praxis in eine Praxis der Gewalt verkehren.¹⁴

An dieser Stelle setzt die Besonderheit in Henzes Theorie der *musica impura* ein¹⁵: Die Ausgangsbedingung für eine ästhetische – also u.a. freiwillige – Erfahrung ist demnach die *Betroffenheit* durch das, was im ästhetischen Produkt artikuliert wird.¹⁶ Mit anderen Worten: Was im Objekt artikuliert wird, das muss für mich bzw. den Hörer oder Schüler *relevant* sein. Oder in Brockmeiers Begriffen: damit Sinn und Bedeutung im ästhetischen Produkt verschmelzen können, müssen beide darin artikuliert sein. Die daher notwendige Einbeziehung des individuellen Sinns ist das Argument dafür, regionale Themen wie überlieferte Plots, verklungene Volkslieder, eine Fabrik oder Texte von Anwohnern aufzugreifen und „aus der Perspektive der Musikästhetik des 20. Jahrhunderts“ interdisziplinär zu komponieren und zu realisieren.

¹³ Dass Henze sich nach eigener Aussage schon in den 50er Jahren „von den strengen Gesetzgebern“ und von Konventionen der „Moderne“ entfernt hat (Henze 1990,16), problematisiert Bultmanns Zuordnung, ist aber für die hier verfolgte Unterscheidung unerheblich.

¹⁴ Vgl. in diesem Sinne Kaiser (1995c,12, auch 1995a,26), der das hier möglicherweise verloren gehende „Moment der Freiheit“ als konstitutives Element ästhetischer Erfahrung begründet.

¹⁵ Vor dem Hintergrund der Gesellschaftsveränderung durch Musik – anknüpfend an die 68er-Bewegung innerhalb der Institutionen (Henze 1986b,41) – geht es konkret um die Lösung des Entfremdungsproblems zwischen den Künsten und dem Publikum, und zwar konkret darum, die neue Musik aus ihrer Isolation zu befreien (vgl. Bultmann 1992,10f. u. 131). Bultmann verbindet diese gleichermaßen ästhetische wie didaktische Zielsetzung mit Punkt 7 (=Aktivierung des Publikums) und Punkt 8 (=pädagogische Arbeit von Komponisten) von Walter Gieselers zehn Lösungsvorschlägen (Gieseler 1986,32).

¹⁶ Vgl. Brockmeier und Kerstan in Henze 1986,187 u. 204 u. 304

Für die ästhetische Theorie deutet sich damit zwischen den theoretischen Antipoden einer entschieden objekt- oder subjekt- bzw. wahrnehmungsbezogenen Bestimmung ästhetischer Erfahrung eine dritte Position an: Der ästhetisch wahrnehmende Mensch bedarf einerseits eines geeigneten Objekts, um eine ästhetische Erfahrung machen zu können, andererseits ist die Eignung eines Objekts als ästhetisches Objekt abhängig von der (Lebens-) Situation, aus der heraus bzw. in der das Subjekt wahrnimmt. Kurz gesagt: Die ästhetische Qualität des Objekts wird relativ zum kulturspezifisch wahrnehmenden Subjekt.

In der Öffnung der tendenziell universellen, zumindest aber überregional bedeutsamen ästhetischen Produkte für regionalen („subjektiven“) Sinn steckt ein Potential, das sich in Theorie B gegen die theoretischen Grundlagen von A wenden wird, während es in Theorie A zu Fragen führt, die sich daraus ergeben, dass sich in den ästhetischen Produkten „zeitgemäße“ und „nachhinkende“ Sichtweisen bzw. richtiges und falsches Bewusstsein mischen. Wie verhalten sich beide zueinander?

Einerseits rühmt Bultmann an Henzes Konzept, dass das Selber-Komponieren jeglicher „Standardisierung ästhetischer Werte“ (s.u. Theorie B) entgegenwirke und so die „Gefahr eines kulturellen Kolonialismus“ vermieden werde, andererseits rühmt Henze sich, mit dem „Pollicino“ als „trojanischem Pferd“ vergessene Lieder an ihren Ursprungsort zurückgebracht zu haben: „man singt sie jetzt wieder.“ (Henze 1986a,317) Einerseits soll mit der Integration toscanischer Volkslieder in einige Kompositionen die eigene Identität bewusst gemacht werden (Bultmann 99), andererseits wird diese „eigene Identität“ von außen, in diesem Falle durch den Komponisten, fremdbestimmt. Und auch Henzes Bereitstellung von aleatorischen Passagen (Notenbeispiel in Bultmann 103), durch die eigenes aus der Welt der mitspielenden Kinder einfließen kann, bedeutet zugleich eine Akkulturation, indem *dieser* Rahmen und die *aleatorische Form* vorgegeben werden.

Am deutlichsten tritt Henzes Standardisierung ästhetischer Werte als (nun gegen ihn selbst gewendet) „kultureller Kolonialismus“ in der Ablehnung von Rock- bzw. Popmusik als „Industriemusik“ hervor. Sie wird gesellschaftstheoretisch als „repressives Produkt“ „der Industrie“ identifiziert und der „autonomen“, also anders *produzierten* Musik entgegengestellt.¹⁷ Von einer regional eigensinnigen Erfahrung ästhetischer Bedeutung kann in solcher Beschreibung keine Rede sein. Daher muss festgehalten werden, dass Henzes Öffnung der Musik für den „Sinn“ in Theorie A allein *didaktisch* motiviert bleibt,

¹⁷ Vgl. Henze 1986,7f., Bultmann 33f. „Die Massenmedien haben die Kultur weggenommen (und das Kultische, das es da vielleicht einmal gegeben hat) [...]. Der Verlust der Ohren ist besiegelt.“ (Henze ebd. 8) Die Entscheidung, diesen Zustand zu ändern, läge nach Henze allein bei den Ministerien. Bultmann vermutet sogar, dass aus „politischem Kalkül“, nämlich der Angst vor der Sprengkraft „einer obligaten musischen Erziehung“ die Finanzmittel knapp gehalten werden. (Bultmann 38f.)

während die *ästhetische* Theorie A objektorientiert und an historisch gewachsene absolute Bedeutungen gebunden bleibt, so dass es normativ richtige und falsche Musik geben kann.¹⁸

Wie verträgt sich nun solche „objektiv bedeutsame“, „richtige“ Musik mit den „subjektiv sinnvollen“ Musiken der Poliziani bzw. der Schülerinnen und Schüler? Ist diese *musica impura* geeignet, eine ästhetische Erfahrung anzuregen, d.h. eine Erfahrung von Freiheit, des Vorscheins einer besseren Welt und der Überschreitung bisheriger Perspektiven auf ein neues Selbstkonzept hin, letztlich zu auf eine nicht-entfremdete Identität?

Explizit werden diese Fragen nicht gestellt. Aus der Beschreibung von Situationen während der Produktionsprozesse sowie aus der Unterscheidung von Publikumsreaktionen und Expertenurteilen nach Aufführungen können aber verschiedene Arten ästhetischer Erfahrung gelesen werden. Ob im Sinne von Theorie A die kommunikativen und psychologischen Erfahrungen aus der kompositorischen und realisierenden Praxis als *ästhetische* Erfahrungen aufgefasst werden sollen, bleibt unklar:

„Das entdeckende Lernen und die Lust am Abenteuer sind in der künstlerischen Erziehung junger Menschen wesentliche Momente, die besonders in dem Kompositionskurs zum Tragen kamen. Dabei relativiert sich die Frage nach der Qualität der Werke – der Kompositionen oder der selbstgemalten Bilder –, d.h. sie ist nicht primär, weil es sich im kreativen Schaffen von jungen Menschen um Entwicklungsprozesse handelt, die nicht die unbedingte Genialität beabsichtigen, weshalb die oft vordergründige Qualitätsfrage eher eine hintergründige Rolle spielt.“ (Bultmann 1992,120)

Jedenfalls gibt es gemäß Theorie A eine qualitative Hierarchie der ästhetischen Erfahrungen, die von einer absoluten Qualität der Produkte abhängt, über die Experten urteilen. (Wer diese Experten sind, ob Künstler oder Kunstwissenschaftler oder eine Gruppe um einen Künstler, bleibt ungesagt.) In der ausgeführten Unterscheidung von Sinn und Bedeutung ließen sich die drei Arten ästhetischer Erfahrung in aufsteigender Hierarchie so beschreiben, dass (1.) die produzierenden Laien im Verlauf des Produktionsprozesses Bruchstücke der im musikalischen Material sedimentierten *Bedeutungen* erfahren, die aber noch als zusammenhanglose Elemente, fremden Vokabeln verwandt, im alltäglichen *Sinn* treiben, dass (2.) das (Laien)Publikum dann bei einer Aufführung zwar fälschlich die künstlerische Artikulation des *Sinns* beklatscht, diesen aber in Richtung auf die mehr oder weniger unfreiwillig mitkomponierte *Bedeutung* überschreitet, und dass (3.) der Experte im genialen Werk die *Bedeutung* in seinem *Sinn* bzw. seinen Sinn als richtige Bedeutung konkretisiert erfährt.¹⁹ Erst auf der dritten Stufe ist in Theorie A von einer („stark“ oder „objektiv

¹⁸ Vgl. Henze 1984,371: „Den Poliziani [...], denen der Genuss von richtiger (!) Musik und wirklichem Theater schon so lange verweigert worden war [...]“; vgl. auch Kerstan in Henze 1986: Es geht darum, „Jugendliche, die vorher nur Pop- und Disco-Musik gehört haben, an die (!) Musik heranzuführen.“ (181); „Musik – eine Sprache, in der man vieles mitteilen kann, was den Apologeten der Industrie-Musik und den Gralshütern eines ehrfürchtig-konservativen Musikverständnisses wohl verschlossen bleiben muss.“ (187)

¹⁹ Vgl. Bultmann 1992,74: „Sinn dieses »Wettbewerbs« [Es ging um ein Publikumsurteil nach Applausstärke, C.W.] war es nicht, die Kompositionen nach ästhetischen und technischen Kategorien zu beurteilen – was das Laienpublikum überfordert hätte –,

umfassend“ zu nennenden) ästhetischen Erfahrung zu sprechen, weil erst hier Sinn und Bedeutung in der Weise verschmelzen, dass sich die Bedeutung im Sinn konkretisiert. Diese Beschreibung macht deutlich, dass in Theorie A eine ästhetische Erfahrung je wertvoller ist, desto fortgeschrittener die artikulierte Lebensform bzw. das Weltbild im Sinne des teleologischen Geschichtsbildes ist.

2. Henzes ästhetische Theorie B

(... im Sinne eines postmodernen Relativismus)

Diese Theorie ist ein Konstrukt aus den Spuren, die die produktionsdidaktische Praxis in den untersuchten Texten hinterlassen hat. Es soll kontrastierend zu A konturiert werden. In den Beschreibungen der Praxis, vor allem in Bultmanns letztem Beispiel „Tre opere per burattini“, das er als modellhaft herausstellt (1992,9 und 131), sind Vorgehensweisen und auch Urteile zu finden, die der Theorie A diametral entgegen stehen (Ob die Praxis damit hinter der Theorie zurückbleibt, oder ob sie die Theorie überholt, muss hier nicht entschieden werden):

Eine Theorieausbildung wird im Kompositionskurs, der von Henze und David Graham geleitet wird, ausdrücklich *nicht* beabsichtigt (wohingegen das Programmheft zu Konzerten eine Art musiktheoretischen Grundkurs enthält und in Theorie A die Vermittlung Neuer Musik als Sprache akzentuiert wird), und den jungen Laienkomponisten ist es erlaubt, Henzes vorgelegte Orchesterlieder zu ignorieren, die indirekt auch eine Vorgabe für das Instrumentarium und das kompositorische Material enthalten. (Bultmann 1992,119f.) Außerdem gibt der von Henze unterstützte, über das ganze Jahr in der Region arbeitende „animatore musicale“ unter anderen auch eine Einführung in Jazz, Pop und Reggae, so dass auch von diesen Stilen der grundsätzliche Bann „Industriemusik“ weicht. (79) Die Stilelemente erscheinen in solch ästhetischer Praxis nicht mehr als unabdingbare Träger *des* Menschheitswissens, das als *Bedeutung* ästhetischer Erfahrung aus einer anderen Welt in den zu gestaltenden *Sinn* hineingetragen werden muss, sondern als Elemente aus der Welt der Poliziani bzw. der komponierenden Laien.

sondern [...]“ (74)

Das ästhetische Urteil relativiert sich in bezug auf die regionale bzw. lokale Situation. In diesem Sinne kann es verstanden werden, wenn z.B. für das Stück „Pollicino“ auch die Erwachsenenrollen von echten Laien besetzt werden sollen, damit es zu keinem Missverhältnis zwischen Profi- und Kinderstimmen und damit zu einer missverständlichen Rezeption des Werkes kommt.²⁰ In dieselbe Richtung weist es, wenn Henze sich über leichtfertige Besserwisserei von Leuten ärgert, die „mal so hereingeschneit“ kommen: „Sie erwarten eine pittoreske Note, die ihren träumerischen Vorstellungen [...] zu entsprechen hat, und wehe! wenn diese Note nicht farbenfroh genug ausfällt und/oder wenn sie dem politischen Standort des Betrachters [!] nicht kongenial ist. Solch ein Verhalten ist schon dicht an der Grenze des Zulässigen, will mir scheinen. Für den Cantiere gilt eines: entweder man arbeitet mit (nicht nur im tatenlosen Köpfchen, sondern wirklich und aktiv) oder man bleibt draußen“ (Henze 1983,187f.). Schließlich bringt Bultmann diese Auffassung mit einer Äußerung von Graham auf den Punkt:

„Wenn Kinder mit sechs Jahren Bilder malen, denken sie nicht an alte Regeln von Rubens oder an Gesetze der Perspektive. Sie malen einfach, was sie sich vorstellen, und so sollte es auch in der musikalischen Betätigung von Kindern sein. Die Kompositionen sollten nicht kindisch sein, aber doch etwas von Kindern haben. Es soll ihr eigenes Bild von Musik zum Ausdruck kommen“²¹

In solch einem Produkt artikuliert sich nicht universelles Menschheitswissen bzw. eine absolute ästhetische Bedeutung, sondern die Sichtweise bzw. der Sinn aus der Welt der Laienkomponisten. In Brockmeiers Begrifflichkeit *konkretisiert* sich also nicht die Bedeutung im Sinn, sondern die Bedeutung geht aus dem Sinn erst hervor. (Die Annahme von allgemeinen Bedeutungen wird damit überflüssig, und mit ihnen verschwindet die Annahme eines historisch richtigen Bewusstseins.²²)

Mit der lokalen Ableitung dessen, was in der Musik artikuliert wird, fällt auch das Wie aus einer historisch zwingenden Logik des Materials heraus, so dass das ästhetische Gelingen von Laienkompositionen theoretisch möglich wird. Dass es praktisch geht, berichtet Bultmann:

„Dieses Beispiel [Eine ca. einminütige Szene aus der Oper „La trappola“, C.W.] zeigt, dass Laienkompositionen, besonders Kompositionen von Kindern und Jugendlichen, nicht zwangsläufig in kindlichen Naivitäten enden müssen.“²³

Der Umstand, dass die helfende Hand eines „animatore musicale“ (Henze), „operators“

²⁰ Henze 1984,351, vgl. auch Peter Maxwell Davies in Henze 1986,83–100

²¹ Bultmann/Graham: Tonbanddokumentation. In: Bultmann 1992,120. Unterstreichung C.W.

²² Einen entsprechenden theoretischen Ansatz aus marxistischer Herkunft heraus hat – verknüpft mit Beispielen aus der britischen Jugendszene – Paul Willis (1991) vorgelegt. Grundlage seiner Argumentation ist die Beobachtung, dass die ästhetische Bedeutung erst in der konkreten Praxis der Jugendszenen entsteht, in der die Zulieferungen aus der „Bewusstseinsindustrie“ umgedeutet werden und daher ihre kolonialistische Macht einbüßen. (Vgl. Wallbaum 1993)

²³ Bultmann 1992,121f. „Nicht alle Kompositionen der »Tre opere« weisen eine ähnliche Qualität auf wie die eben angeführten Beispiele, was allerdings den Sinn und die didaktische Bedeutung des Gesamtprojektes nicht im geringsten in Frage stellt. Vielmehr sind die unzweifelhaften Erfolge des Kompositionskurses Beweis genug, die überkommenen Bildungskonzepte in ihren Grundlagen zu reformieren.“ (122)

(Porena) Lehrers oder Künstlers das Gelingen eines ästhetischen Produktes befördert, tut der ästhetischen Theorie keinen Abbruch.²⁴ Entscheidend für die Gelungenheit ist die ästhetische Erfahrung der beteiligten Personen, die sich im Urteil über die mehr oder weniger Gelungenheit des Produktes bzw. Ereignisses äußert.

Ästhetische Erfahrungen ereignen sich aber nach Henze-B nicht nur dann, wenn fertige Produkte als ästhetisch gelungen wahrgenommen werden, sondern auch im Verlauf von deren Herstellung. Henze berichtet hinsichtlich des Produktionsprozesses von der

... „Tendenz, im Entwicklungsprozess der Partitur (vom Chaos zur Perfektion) die eigene Person, das Persönliche, alles, was das eigene Schicksal und solche Dinge betrifft, graduell herauszunehmen, operativ zu entfernen und in die Objekte zu übertragen, so dass das Ganze am Schluss dann auf einem Niveau steht, mit dem ich, die Person, nichts mehr zu tun habe. Kunst ist geworden, Objektivität (Klassizität? O Donnerwort!) hat die subjektiven Beweggründe ersetzt.“ (Henze 1990,12)

Diese Kompositionserfahrung, die Henze eher im Sinne von Theorie A deutet, fügt sich dann problemlos auch in den Zusammenhang von B ein, wenn die als Objektivierung im Werk beschriebene Erfahrung von ihrer universalisierenden Konnotation befreit und einfach als „Erfahrung von Erfahrung“ beschrieben wird bzw. als distanziertes Gewahren der eigenen Perspektive. In dieser Beschreibung steckt zugleich ein Merkmal für die Beurteilung eines ästhetischen Produkts, das in folgender These formuliert werden kann: Ein Produkt ist dann ästhetisch gelungen, wenn es mit meiner oder gegen meine Intention einen Eigensinn gewinnt und zugleich eine Erfahrung aus meiner Welt stimmig artikuliert (vgl. Teil 2.2).

Mit der Regionalisierung des ästhetischen Sinns eng verbunden ist die Rolle der thematischen und situativen *Kontexte*. War deren ästhetische Thematisierung in Theorie A letztlich von der didaktischen Absicht motiviert, zu einer bestimmten, normativ richtigen Lebenseinstellung zu führen, so ist das Ziel von Theorie B schon in der ästhetischen Artikulation des regional begrenzten Sinns erreicht. Auf diese Weise können die naturgemäß begrenzten Bedeutsamkeiten örtlicher, zeitlich-aktueller und persönlicher Konstellationen als maßgebliche Konstituenten ästhetischer Produktionen herangezogen werden, für die die Reproduktion von „ewigen Kunstwerken“ taub bleiben muss. Ein Moment der Überschreitung wohnt auch dieser „regionalen“ ästhetischen Erfahrung insofern inne, als in der ästhetischen Vergegenwärtigung des eigenen Sinns bzw. der eigenen Sichtweise bereits eine Überschreitung derselben liegt.²⁵ Aber diese Überschreitung hat

²⁴ vgl. Bultmann 1992,90–92; nach Bultmann ist die Beteiligung eines Profis unabdingbar für Henzes produktionsdidaktisches Konzept. Dementsprechend beklagt Henze die unzureichende künstlerische Ausbildung der Lehrer (ebd. 36). „Die Lehrer sollen Künstler, die Künstler müssen Lehrer sein“ (Henze 1986,12); vgl. auch Davies in Henze 1986,91

²⁵ „In dieser, durch die Prismen der ästhetischen Zeichen gebrochenen Selbstvergegenwärtigung, in diesem Moment des sinnlichen Wiederfindens wird meine Erfahrungswelt zugleich in einer neuen Qualität überschritten.“ (Brockmeier in Henze 1986,312)

– anders als in A – in Theorie B kein vorgegebenes Ziel.

Erst hier, in Theorie B, wird Bultmanns Aussage plausibel, dass

„die Konzeption der »Tre opere« eine ausdrückliche Kritik der gängigen Musikpädagogik dar[stellt], die [...] auf die Anpassung an vorgegebene musikalische Werte hinwirkt. Dagegen ruft das Nichtanpassen an Standards, das Wissen um das Anders-Sein-Können eine Ichfindung und Ichstärkung hervor, die den Mut zur Freiheit und zur Utopie – nicht nur in der Kunst – aufbringt.“ (Bultmann 1992,116)

Anders als Bultmann es mit Bezug auf das 70er-Jahre-Konzept einer „Ästhetischen Erziehung“ im Sinne Kritischer Theorie vornimmt, kann solche Funktion ästhetischer Praxis und Erfahrung im Sinne von Theorie B allerdings nicht als Emanzipation von einem falschen Bewusstsein weg und hin zu einem richtigen mit dem Ziel einer bestimmten Gesellschaftsveränderung beschrieben werden, sondern nur als Bewusstwerdung einer Gegenwart, ohne dass eine Richtung für einen Schritt-fort vorzugeben wäre. Denn dem Theorie B wohnt als normatives Moment letztlich die grundsätzliche Gleichwertigkeit verschiedener Lebensformen inne. Damit müsste in Theorie B auch die hierarchische Unterscheidung zwischen der zweiten und dritten Stufe ästhetischer Erfahrung entfallen.

„Wir streben die kulturelle Requalifizierung der Werte an, Werte in der einzigen Form, die heute Anspruch auf Allgemeingültigkeit haben kann: die relativistische.“ (Porena in Henze 1986,258)

3. Exkurs zum spezifisch Musikalischen in der ästhetischen Erfahrung²⁶

Aus gegebenem Anlass kann anhand des vorliegenden, eng begrenzten Textmaterials hier eine grundsätzliche Problematik aufgegriffen und skizziert werden, die sich in dieser Untersuchung angesichts des Kriteriums der ästhetischen Erfahrung immer von neuem stellt: Was ist das spezifisch Musikalische in der ästhetischen Erfahrung? Die Theorien A und B stellen zwei grundsätzlich verschiedene Ansätze dar, von denen die Theorie A wiederum in zwei widersprüchliche Auffassungen zerfällt. Der grundsätzliche Unterschied zwischen A und B besteht darin, dass in B „alles mit allem“ unentwirrbar verwoben ist, wohingegen in A Elemente isolierbar und als mehr oder weniger kulturspezifisch erscheinen.

²⁶ Dieser Exkurs wird unten in 2.1 und 2.3 weiterführend aufgegriffen.

Im Sinne von B können irgendwie „rein“ oder „intern“ musikalische (akustische oder auditive) Eigenheiten von nicht spezifisch musikalischen Eigenheiten in der ästhetischen Erfahrung nicht getrennt werden, weil wegen einer polyästhetischen Verfassung der ästhetischen Wahrnehmung grundsätzlich die Eindrücke verschiedener Sinnesorgane ineinander verwachsen sind; sie sind ebenso untrennbar verwachsen, wie (theoretisch durchaus wahrscheinliche) *allgemeinmenschliche* Wahrnehmungsmerkmale mit kulturell *besonderen* derart verwachsen sind, dass sie allein in der je einzigartigen Konstellation der ästhetischen Erfahrung bedeutsam werden können. Die Isolierung einer spezifisch musikalischen Qualität, wie z.B. Schopenhauer sie für die Erfahrung von Instrumentalmusik ausgemacht hat, ist daher nur im Rahmen eines kulturspezifischen Sprachspiels denkbar. Henze deutet eine -B entsprechende Auffassung an, wenn er das Komponisten-Selbstverständnis als Spezialistentum kritisiert und statt dessen die Integration interdisziplinärer Beziehungen fordert (Henze 1986,9 u.12).²⁷

In Theorie A schwingt – in zwei wiederum unvereinbaren Theoremen – noch Schopenhauers metaphysische Auffassung des Musikalischen nach. Das eine Theorem (A1) ortet musikalisch Spezifisches historisch-semanticisierend in der Menschheitsgeschichte, das andere (A2) ortet es ahistorisch-wissenschaftsorientiert in der auditiven Wahrnehmung. Beide thematisieren gleichsam „letzte Dinge“. Exemplarisch zeigen sich A1 und A2 in folgenden Äußerungen:

A1:

In ästhetischen Symbolisierungen sind drei entstehungsgeschichtlich unterscheidbare Erfahrungsschichten als ästhetische Bedeutung codiert: „ursprünglich rein psychophysiologische Wahrnehmung von unmittelbaren Umwelteindrücken ist von naturgeschichtlichen Erfahrungen überlagert, die sich in neuen physiologischen und elementaren psychischen »Codierungsschichten« niedergeschlagen haben; diese sind wiederum von gesellschaftlichen Erfahrungen überformt, die sich ihrerseits in den verschiedensten historischen und kulturellen Formen ausgeprägt haben.“ (Brockmeier in Henze 1986,281 mit Berufung auf Piaget)²⁸

A2:

„Kinder können übrigens diese neuen Klänge ohne besondere psychische Schwierigkeiten singen und spielen“ (Bultmann 1992,112) Bultmann zitiert als Beleg eine Besprechung des Pollicino:

„Wieder ein Beispiel dafür, wie leicht durch keinerlei romantisches Klangbild verbildete Kinder Zugang zu moderner Musik finden!“ (Herzl/Theimer in: Henze 1986,172)

Der Widerspruch zwischen A1 und A2 liegt auf der Hand: Im Sinne einer historischen Kodierung des musikalischen Materials muss die Erfahrung des romantischen Klangbildes in

²⁷ Bultmann vergleicht das produktionsdidaktische Konzept in dieser Hinsicht mit Roschers polyästhetischer Konzeption (Bultmann 1992,115) Zum Unterschied eines monoaisthetisch und eines polyaisthetisch verfassten Wahrnehmungsbegriffs vgl. auch die Unterscheidung zwischen A und B in 1.1.Meyer-Denkman.

²⁸ Diese Beschreibung erinnert an das musikalische Bedeutungsmodell von Jiránek (1985), der unterschiedlich tiefe Bedeutungsschichten unterscheidet: Eine sehr allgemeine Schicht bilden allgemeinmenschliche Bedeutung stiftende Erfahrungen wie Raumorientierung (Echo) oder Aktivität (Rhythmen und Tempi), eine spezifischere Schicht bilden z.B. Tanzrhythmen, Arbeitsrhythmen, sprachähnliche Gesten etc. und noch spezieller sind dann genre- und stilbezogene Bedeutungen wie typische Gliederungen oder melodische Klischees. Vgl. dazu Großmann 1991,65–70

der modernen Musik enthalten sein, wenn diese als Spitze des historischen Fortschritts verstanden werden soll. Dasselbe historische Bewusstsein erscheint aber in A2 als Verbildung, also als Behinderung der wünschenswerten modernen Wahrnehmung. (Oder sollten in A2 lediglich „elementare psychische Codierungsschichten“ in Brockmeiers Sinn wahrgenommen worden sein? Wenn dies der Fall sein sollte, dann spräche daraus aber zugleich ein Argument für B, weil gezeigt wäre, dass spätere gesellschaftliche Erfahrungen die früheren „elementaren“ bis zur Unkenntlichkeit überformen – dass also kulturelle und regionale Praktiken über elementare Bedeutungen dominieren.)

Als ein Vermittlungsvorschlag sowohl zwischen A und B als auch zwischen A1 und A2 kann Boris Porenas Behandlung der Problemlage gelesen werden (in Henze 1986,250–271). Sein Argumentationsgang ist übersichtlich: Er teilt mit B die kulturelrelativistische Auffassung im Sinne von Wittgensteins Philosophischen Untersuchungen (256), weist also jegliche universalistischen Aussagen über musikalische Erfahrungen zurück, setzt aber an deren Stelle eine „metakulturelle Hypothese“, die unterschiedlich tiefe Kulturschichten annimmt, die je tiefer desto mehr Kulturen miteinander verbinden.²⁹ So findet Porena in einer unbestimmten Tiefe eine vorläufig plausible Gemeinsamkeit, die es erlaubt, kodifizierte und nicht kodifizierte Klänge bzw. eine „frei existierende interne Struktur“ und deren „semantische Funktion“ zu unterscheiden. „Damit wird es möglich, wenn auch nicht völlig korrekt, für bestimmte musikdidaktische Zwecke vorläufig von außermusikalischen Bedeutungen abzusehen.“ (Porena 259f., Unterstreichung C.W.)

Mit dieser Unkorrektheit unterscheidet sich Porenas Musikbegriff in der didaktischen Praxis zunächst³⁰ nicht mehr von dem in dem Musik-Lehrbuch Sequenzen (Band 1) entfaltenen, der universalistisch von einer „Natur in bezug auf das Ohr“ ausgeht und maßgeblich von der Absicht geleitet ist, über das Funktionieren von auditiver Wahrnehmung, Kommunikation und Gesellschaft aufzuklären. Porena schreibt:

„Damit werden aber einige Grundmechanismen der menschlichen Kommunikation der bewussten Erkenntnis freigelegt. Gerade die Besonderheit der musikalischen Kommunikation eignet sich dazu, das Allgemeine in einer besser durchschaubaren Form zu repräsentieren.“ (260)

Angesichts von Porenas ausdrücklicher Unkorrektheit bleibt zu fragen, ob es wirklich aller musikalisch-ästhetischen Erfahrung entspricht, eine interne Struktur³¹ isoliert als tendenziell

²⁹ „Die *metakulturelle Hypothese* sagt ganz einfach, dass dieser Prozess des Erforschens, des Hinabsteigens in den Orkus der Kultur unergründlich ist. Nicht dass er keinen Ursprung hätte (biologisch, genetisch, metaphysisch, religiös usw.); es wird lediglich behauptet, dass dieser Grund mit kulturellen Mitteln [»Kultur« in der allgemeinen anthropologischen Auffassung (257), d.h. auch wissenschaftlich] nicht erreichbar ist.“ (256)

³⁰ „zunächst“ deshalb, weil Porenas Auffassung im Kontext eines Konzepts, das auf produktionsdidaktischem Weg ästhetische Erfahrungen inszenieren will, eine andere Funktion gewinnt: Ihr geht es nicht in erster Linie um wissenschaftliche Wahrheit in empirisch nachprüfbares Sachverhalten, sondern um geeignetes Material für eine musikalisch-ästhetische Artikulation und Erfahrung.

³¹ Vgl. exemplarisch die Unterscheidung von reiner Musik und Außermusikalischem in 1.1.Hansen. Zur Problematisierung 1.1.Schütz und 2.3

objektivierbaren Sachverhalt bzw. musikalische Logik zu beschreiben und diese daher jeder erfahrungsorientierten Musikdidaktik zugrunde zu legen. Für die didaktische (Schul)Praxis beinhaltet diese Frage u.a. den Zweifel daran, dass es *eine* metakulturell (z.B. musikwissenschaftlich) richtige Sprache zur Beschreibung aller ästhetisch erfahrenen Musik-Phänomene, m.a.W. Musiken geben kann. Denn beide: die Sprache über das Phänomen (wie alle Umgangsweisen mit ihm) und seine ästhetische Wahrnehmung, sind nicht objektiv zu trennen.

Was nach diesen Überlegungen noch plausibel als metakulturelle Hypothese über spezifisch Musikalisches festgehalten werden kann, ist wenig. Es entspricht dem alltäglichen Gebrauch von laut-leise und hell-dunkel, eventuell verbunden mit räumlichen Angaben wie links-rechts, vorn-hinten und oben-unten. Eine Unterscheidungsfähigkeit, die schon Erstklässler bedenklich unterfordert.

Auch weitergehende Elemente einer musikalischen Logik oder Verknüpfungsregel, wie Wiederholung, Entwicklung und Kontrast sind schnell zu lernen und brächten einen Musikunterricht, der sich auf die Vermittlung dieser Wahrnehmungsfähigkeiten kaprizierte, schon nach wenigen Stunden ins Ziel. Außerdem können diese Elemente schon nicht mehr allein musikalischen Phänomenen vorbehalten werden, da alle Zeitkünste (Literatur, Theater, Film) Wiederholungen und Entwicklungen kennen, und Kontraste finden sich darüber hinaus auch in Architektur und Malerei. Diese Verknüpfungsregeln können also schon nicht mehr als spezifische Elemente musikalischer Erfahrung gelten.

Noch einmal: Wenn man einer zwischen A und B vermittelnden ästhetischen Theorie musikalisch-ästhetischer Erfahrung folgt, dann gibt es außer laut-leise, hell-dunkel und räumlichen Unterscheidungen keine plausibel metakulturellen und spezifisch musikalischen Merkmale ästhetischer Erfahrung. Denn die Verknüpfungen musikalischer Logik beruhen auf Regeln, die ebenso gut auch in anderen Medien Verwendung finden.

4. Zusammenfassung

Der Grundgedanke der Henzeschen Produktionsdidaktik kann so skizziert werden, dass ein Komponist in eine Gemeinde oder Region geht, dort Themen aus dem Alltag sowie der lokalen Kultur aufgreift und diese gemeinsam mit (je nach dem) Laien und/oder SchülerInnen komponiert und aufführt. Die auf ästhetische Erfahrung zielende Praxis ist dabei nicht allein an den Herstellungsprozessen, sondern auch an der Fertigstellung und Aufführung von Kommunalopern als *Produkten* orientiert.

Für die ästhetische Theorie ist damit zwischen den theoretischen Antipoden einer entschieden objekt- oder subjekt- bzw. wahrnehmungsbezogenen Bestimmung ästhetischer Erfahrung eine dritte Position skizziert: Der ästhetisch wahrnehmende Mensch bedarf einerseits eines geeigneten Objekts, um eine ästhetische Erfahrung machen zu können,

andererseits ist die Eignung eines Objekts als ästhetisches Objekt abhängig von der (Lebens-) Situation, aus der heraus bzw. in der das Subjekt wahrnimmt. Kurz gesagt: Die ästhetische Qualität des Objekts wird relativ zum kulturspezifisch wahrnehmenden Subjekt.

Die in Einzelheiten gehende Beschreibung der Praktiken und Erfahrungen führt jedoch zu Widersprüchen. So ist die geltend gemachte ästhetische Theorie auf der Grundlage eines teleologischen Geschichtsbegriffs („idealistischer Marxismus“) nicht bruchlos mit den Beschreibungen der produktionsdidaktischen Praxis zu vereinbaren. Das führt insbesondere zu unterschiedlichen Urteilen bezüglich der zulässigen musikalischen Techniken (z.B. Popmusik Ja/Nein) und zu unterschiedlichen Kriterien bei der Beurteilung der Produkte sowie der mit ihnen verbundenen ästhetischen Erfahrungen.

Aus den Brüchen zur geltend gemachten Theorie im Sinne einer historisch-materialistischen Moderne (Theorie A) kann eine Gegentheorie im Sinne eines postmodernen Relativismus konstruiert werden (Theorie B).

Ob Henze dem hier konstruierten Theorie B mit seinen radikal relativierenden Implikationen noch zustimmen würde, erscheint zweifelhaft. Allein, es stünde auch seiner (gleichsam postmodern an die Beethoven-Tradition anknüpfenden) künstlerischen Praxis, wie sie sich z.B. in seiner siebten Symphonie artikuliert, nicht prinzipiell entgegen. Solche Arbeit für den traditionsorientierten Kunstbetrieb zielte im Sinne von Theorie B einfach auf ästhetische Erfahrungen in einem *anderen* Sprachspiel bzw. in einer anderen Lebensform. (Vgl. in diesem Sinne Teil 2.1)

Im Sinne von Theorie A sind die ästhetischen Erfahrungen der Laien Zwischenstationen auf dem Weg ihres „nachhinkenden Bewusstseins“ an die Spitze des fortschrittlichen Bewusstseins, wie es in der Neuen Musik bzw. „der Ästhetik des 20.Jahrhunderts“ aufgehoben ist, im Sinne von Theorie B bedeuten die angestrebten ästhetischen Erfahrungen maßgeblich den Weg zu einem regionalen Selbstkonzept; dabei wohnt der ästhetischen Erfahrung zwar immer auch ein Impuls zur Überschreitung bisheriger Grenzen inne, aber es ist keine Richtung vorgegeben.

Im Sinne beider Theorien gibt es erstens die ästhetische Erfahrung, wie sie sich im Verlauf des Produktionsprozesses ereignet, und zweitens die ästhetische Erfahrung, in der das fertige Produkt als gelungen wahrgenommen wird (und dieses Urteil auch von anderen geteilt wird). Für Theorie A gibt es darüber hinaus noch eine dritte ästhetische Erfahrung, die diejenigen machen, die dasselbe Produkt gelungen finden wie der Experte für „die Ästhetik des 20.Jahrhunderts“.

5. Produktionsdidaktische Begründungsweisen

Entsprechend den unterschiedlichen Weltbildern, die den oben unterschiedenen Theorien A und B zugrunde liegen, erfährt die produktionsdidaktische Initiierung von Erfahrungs- und Lern-Situationen unterschiedliche Begründungen. Liegt der Didaktik von A letztlich das Interesse zugrunde, das „nachhinkende Bewusstsein der (Laien-) Mehrheit“ dem Bewusstsein „der zeitgenössischen Wirklichkeit“ anzunähern (Bultmann 66), m.a.W. zu einem bestimmten Weltbild³² zu erziehen, so fällt in B ein parteilich-kritisch oder durch ausgewählte künstlerische Stilmittel bestimmtes Erziehungs- oder Bildungsziel weg; bis auf einen bildungstheoretisch nicht unbedeutenden Rest allerdings, der an der aufklärerischen Berufung auf Humanismus (Bultmann 84), Ich-Erfahrung (Henze 1979,27) und ein nicht weiter begründetes „Grundrecht“ auf ein „Wissen um Kunst“ (ebd.30) auszumachen ist. Inwieweit diese humanistischen Bildungsziele von B zu Theorie A in Widerspruch geraten, hängt von argumentativen Zusammenhängen ab, die in den untersuchten Texten nicht differenziert werden. Um der übersichtlichen Darstellung willen werden im vorliegenden Text die Ziele der Sensibilisierung und Ich-Erfahrung als Elemente von B akzentuiert, obwohl sie – dann ethisch konkretisierter – auch in A ihren Platz haben.

Da die Erziehung durch Musik stattfinden soll, verschwimmen didaktische und ästhetische (genauer: poetische) Begründungen. Sowohl in A als auch in B stellen Komponist und Pädagoge dieselbe Frage, nämlich: Wie ver helfe ich meiner Klientel zu ästhetischen Erfahrungen? Da aber A und B unterschiedliche Begriffe von ästhetischer Erfahrung haben, kommen sie zu verschiedenen Akzenten in der didaktischen bzw. kompositorischen Praxis.

Um im folgenden zu kennzeichnen, an welche ästhetische Theorie die jeweilige produktionsdidaktische Begründung anknüpft, werden die Begründungsweisen nach A und B unterschieden.

³² „Eure Arbeit gilt nicht der Verherrlichung von Kirche oder Aristokratie, wie es früher einmal von den Künstlern verlangt wurde. Sie soll auch nicht die Bankiers und die Premierminister unserer Zeit verherrlichen. [...] Die Kunst begibt sich an die Seite der Unterdrückten, der Erniedrigten und der Beleidigten, sie steht auf Seiten der Schwachen, der Armen und gewinnt Kraft und Impuls durch das Ausmaß der Bedürfnisse, die sie den Armen und Schwachen zu artikulieren hilft“. (Henze 1984,346) „Mein musikalisches Verhalten ist determiniert vom Trauma, das die bestehende Gesellschaft Menschen meiner Kategorie [der Homosexuellen, C.W.] bereitet hat und noch bereitet mit ihrer »repressiven Toleranz«“ (ebd.141)

5.1 Begründung A1 (Intensivkurs Neue Musik durch learning by doing): geht davon aus, dass speziell Neue Musik die erzieherische Funktion erfüllt, den rückständigen Laien das in ihr sedimentierte Menschheitswissen zu überliefern. Auf eine Kurzformel gebracht heißt das: Wer Neue Musik versteht, hat das richtige Bewusstsein, und daher kommt es darauf an, die Menschen die Sprache der Neuen Musik zu lehren. Dazu müssen sie zunächst „den Schrecken vor der neuen Musik“ verlieren, Schwellenängste überwinden, um dann mit dem Idiom vertraut zu werden und schließlich spezielle Einzelheiten musikalischer Techniken und musikalischen Denkens zu erfassen und anzunehmen. Dies soll sich aus dem Selberspielen und Selbermachen ergeben, zu dem „dann das Selberkomponieren noch hinzukommen“ muss³³. Es sei erwiesen, behauptet Henze, „dass man die Kunst des Musikhörens, eines meist in seiner Schwierigkeit unterschätzten Tuns, am besten erlernen kann, indem man sich selbst mit Komponieren beschäftigt“³⁴. Henze hat die Kommunal-Oper als einen „Intensiv-Musikkurs“ (Henze 1979,350) konzipiert, der sich an eine Laiengruppe wendet und „nur sinnfällig wird, wenn diese Zielgruppe nicht von professionellen Musikern und Sängern ersetzt wird.“ Intensivkurs insofern, als mittels der Partitur historische Stil- und Formenlehre, zeitgenössische Kompositionstechniken und dramaturgische Gestaltungsmöglichkeiten studiert werden können. (Vgl. Bultmann 96f.)

5.2 Begründung B1 (Bewusstmachen von poetischen Techniken durch learning by doing) geht es nicht wie A1 darum, einen *bestimmten* musikalischen Stil zu vermitteln, weil im Sinne der ästhetischen Theorie von -B die in der ästhetischen Erfahrung gesuchte Bedeutung allein aus dem (teil)kulturellen *Sinn* hervorgeht. Es geht also mehr um die Bewusstmachung, *dass* ästhetische Objekte gemacht sind und um die damit verbundene interpretierende Wahrnehmung des Wie, als um das Was eines bestimmten Stils. Dadurch rückt bei der Produktion von *musica impura* der Rückgriff auf vorhandene Stile in den Vordergrund. Welche Stile das sind, hängt dann von den jeweiligen örtlichen und personellen Gegebenheiten ab, z.B. von den Vorlieben und Kompetenzen von LehrerInnen und SchülerInnen.

5.3 Begründung A2 (Erfahrung einer soziokulturellen Situation ästhetischer Praxis) berücksichtigt die kontextuellen und situativen Bedingungen, die notwendig in alle Erfahrungen eingehen.³⁵ Das produktionsdidaktische Vorgehen wird damit begründet, dass

³³ Henze/Bultmann: Tonbanddokumentation 1989, zitiert nach Bultmann 1992,117

³⁴ Henze: Vorwort. In: Kulturreferat der Landeshauptstadt München (Hg.): 2. Münchener Biennale (Katalog), München 1990,9. Vgl. Bultmann 1992,131

³⁵ Künstler wohnen bei Einwohnern, der *animatore musicale* speist mit seinen Schüerinnen und Schülern etc. Außerdem werden alle möglichen Aktivitäten zugelassen: Podium bauen, Kostüme herstellen, Pantomime, Übersetzungsarbeiten, Programmheft gestalten, selbst schreiben, Singen, Schauspielen, Instrumentalspiel, Libretto schreiben, Inszenieren und zusammen Musizieren.

während des gesamten Produktionsprozesses von den ersten erfindenden Skizzen über die Proben bis hin zur Aufführung eine quasi ganzheitliche und einer idealen Zukunft vorgreifende Situation entsteht, in der instrumentelle, ästhetische, moralisch-ethische u.a. Erfahrungen gemacht werden können. Dabei soll auch im gemeinsamen Musizieren das soziale und kommunikative Moment der Musik erlebt werden. „»Fare musica insieme« ist einer von vielen Schritten innerhalb des Mikrokosmos Montepulcianos, um die von Henze angestrebte »konkrete Utopie« mit Leben zu füllen.“ (Bultmann 92) So will der Cantiere „ein Beispiel sein, wie die Welt der Kultur sein könnte.“ (64)

Ästhetische und andere Erfahrungen fließen in dieser Situation ineinander und beeinflussen sich wechselseitig: die soziale Praxis geht als Merkmal in die ästhetisch wertende Wahrnehmung der musikalischen Stilmittel ein, und die Material-Erfahrungen, die durch diese Öffnung sich ereignen können, wirken zurück auf die soziale Praxis. Auf diese Weise dringt das im Material kodierte Menschheitswissen in die Welten bzw. Sinn-Konzepte der Beteiligten ein.

5.4 Begründung B2 (Erfahrung einer soziokulturellen Situation ästhetischer Praxis) bezieht sich wie A2 wesentlich auf die Beschaffenheit der Situation während des Produktionsprozesses, nur dass die bedeutungstiftende Kraft weniger einer bestimmten Stilwelt zugeschrieben wird als der tendenziell symmetrischen Kommunikationssituation und dem selbst-reflexiven Effekt der Beschäftigung mit Materialien, die aus anderen Situationen vertraut sind.

5.5 Begründung A3 (Ästhetische Erfahrung als vorbereitender Köder für den „Ernstfall“ Kunst) begründet das produktionsdidaktische Vorgehen damit, dass in solche Produkte, an deren Komposition das Publikum beteiligt war, automatisch für das Publikum relevante Elemente eingehen. In diesem Sinne kann „ich“ als Laienpublikum entdecken, dass in der Oper etwas verhandelt wird, das mich betrifft, ich kann die ästhetische Erfahrung machen, dass etwas in bezug auf meine Existenz Stimmiges dargestellt wird, wenn es auch zugleich irritierend distanziert und überschritten wird;³⁶ nämlich – wie der Experte weiß – vom Material der Neuen Musik und der in ihm sedimentierten ästhetischen Bedeutung: dem Menschheitswissen. Dennoch war meine Laienerfahrung der Laiendarstellung einer Laienwelt eine ästhetische Erfahrung, weil ich „unser“ Produkt als relevant, stimmig oder faszinierend erfahren habe. Diese Erfahrung hat dann zum einen zwar die Funktion, sich selbst besser kennenzulernen, besonders aber die, erneut ästhetische Erfahrungssituationen mit Neuer Musik aufzusuchen;³⁷ und zwar mit großer, also autonomer bzw. purer Musik statt der musica impura. Die daraufhin

³⁶ „So soll dem jungen Menschen eine Möglichkeit gegeben werden, eine Tür in sein eigenes Seelenleben zu öffnen.“ Henze/Bultmann, Tonbanddokumentation 1989. „Musik kennen bedeutet, sich selbst besser zu kennen“. (Henze 1979,27)

³⁷ „das Erkennen der elementaren Bedeutung der Musik und Kunst für den Menschen und das Feststellen des Defizits im Bereich der künstlerischen Bildung“ ist nach Bultmann eine elementare Funktion der Musik. (63)

wiederholten Erfahrungen mit Neuer Musik führen dann schließlich zum Verstehen dieser Musik und zum „richtigen“ Bewusstsein.

5.6 Begründung B3 (Ästhetische Erfahrung als „Ernstfall“) begründet wie A3 das produktionsdidaktische Vorgehen damit, dass selbst hergestellte Produkte – besonders bei Zusammenarbeit mit künstlerischen Profis bzw. Experten³⁸ – vorzüglich geeignet sind, einem im weitesten Sinn an der Produktion beteiligten Publikum ästhetische Erfahrungen zu bereiten. Auch hier kommt es zu grenzüberschreitenden Irritationen mit neuen (Selbst-) Wahrnehmungen in der Sinn produzierenden Darstellung des Eigenen. Es gibt nur *eine* Differenz zwischen A3 und B3: Weil niemand entscheiden kann, welches das richtige Bewusstsein bzw. das richtige Weltbild ist, kann es auch keine richtige Kunst geben, die dieses Weltbild bzw. diese Perspektive ästhetisch präsentiert. So erschöpft sich das Interesse des Didaktikers in Figur B3 (anders als in A3) mit der Initiierung von ästhetischen Erfahrungen in prinzipiell beliebigen Stilen. Im Kontext dieser ästhetischen Theorie ist Bultmann zu verstehen, wenn er feststellt, dass Henzes produktionsdidaktischem Ansatz „u.a. zwei Gedanken zugrunde[liegen], die der politischen Sensibilität des Henzeschen Humanismus entspringen: zum einen ist es die Vermeidung der so naheliegenden Gefahr eines kulturellen Kolonialismus und zum anderen ist es der Kampf um die soziale, politische und künstlerische Emanzipation der Poliziani durch eine eigene aktive Identitätsfindung. Hinsichtlich dieser beiden Gedanken ist die künstlerische Partizipation der Menschen Montepulcianos am Cantiere [bzw. der Schülerinnen und Schüler an der ästhetischen Produktion in der Schule, C.W.] unersetzlich.“ (Bultmann 1992,84)

³⁸ „Die Mischung von Laien und Professionellen in einer Kunstproduktion hat sich in Montepulciano als künstlerisch befruchtend erwiesen. Dagegen zeigte sich – wobei es nicht zu Verallgemeinerungen führen darf –, dass z.B. die Produktion des »Villan d'un contadino« von 1977, die ausschließlich von Laien realisiert worden war, vom künstlerischen Gesichtspunkt aus qualitativ abfiel.“ (Bultmann 84, vgl. auch 87)

1.1. Meyer-Denkman: „struktur und praxis neuer musik im unterricht“¹

„What we need is more artists in education, rather than educators in art“²

Gertrud Meyer-Denkmanns produktionsdidaktische Konzeption stellt den typischen Fall einer prozessorientierten Didaktik sowie ästhetischen Theorie dar, die aus Erfahrungen mit einer historischen Musikpraxis hergeleitet wird. Im Zentrum steht das freie Experimentieren mit diversen klangerzeugenden Objekten, Klanghandlungen und anderen Aktionen. Die Musik, von der die Autorin ausgeht, ist anhand des Titels unschwer zuzuordnen: Neue Musik, d.h. postserielle Musik der 1950er und 60er Jahre, besonders Aleatorik, Aktionskunst, Performance-Art.

„Während sich die Gesellschaft noch immer des ästhetisch bedeutenden Werks als Prestigesymbol und Bestätigung ihres institutionellen Kulturbetriebs bedient, erweist sich bereits der Anspruch großer Musik, ja der Begriff des autonomen Werks als historisch Gewesenes.“ (1972,17)

An die Stelle der Rede vom abgeschlossenen Kunstwerk tritt die Betonung der Prozessualität musikalisch-ästhetischer Erfahrung, die Rede vom Prozess. Die Künstler thematisieren, dass ästhetische Erfahrungen nicht allein vom Werk abhängen, sondern ebenso von situativen und subjektiven Zufälligkeiten, und folglich beziehen sie den Zufall mehr oder weniger kalkuliert und aus unterschiedlichen Motiven in ihre Kompositionen ein.

So leicht eine *historische* Zuordnung von Meyer-Denkmanns ästhetischer Theorie fällt, so schwer wird eine *systematische* Beschreibung. Schon die Aufzählung einiger ihrer künstlerischen und theoretischen Gewährsmänner lässt Unvereinbarkeiten in der ästhetischen Theorie erwarten: Adorno, Bloch, Boulez, Cage, Duchamp, Globokar, Hentig, Kagel, Karoschka, Ligeti, Marcuse, Nono, Roscher, Russolo, Schaeffer, Schnebel, Schönberg, Schwitters, Stockhausen, Webern u.a. Tatsächlich stehen unvereinbare Aussagen nebeneinander. Weil die Autorin diese Unvereinbarkeiten aber nicht thematisiert, bereitet der Versuch, Meyer-Denkmanns ästhetische Theorie zu rekonstruieren, erhebliche Schwierigkeiten. Zumindest ist der Rahmen so weit gesteckt, dass die äußeren Enden einander – theoretisch jedenfalls – ausschließen. So beruft sich Meyer-Denkman sowohl auf Adorno (als einen historisch-gesellschaftlich denkenden Vertreter der Moderne), als auch auf John Cage (als einen fernöstlich denkenden der Postmoderne³). Auf Paradoxien in der ästhetischen Theorie der Neuen Musik weist auch Danuser (1984,296) hin. Letztlich scheinen die

¹ Dieses Buch von 1972 wird hier vor allem untersucht, gleichsam flankiert von der „Auskoppelung“ von 1970. Außerdem erwiesen sich die Aufsätze von 1990 über „Performance Art“ und von 1995 über „Wahrnehmungs- und Lernpsychologische Aspekte des Musik-Lernens in der Vor- und Grundschule“ (in Verbindung mit „Wahrnehmungspsychologische und neurophysiologische Aspekte des Musikhernens“ von 1984) als geeignete Bekräftigungen für die beiden ästhetischen Konzepte, in die Meyer-Denkmanns Position – so das Ergebnis dieser Untersuchung – zerfällt.

² Meyer-Denkman zitiert hier Udo Kasemets. (61) Weil ihr Text passagenweise wie eine Zitat-Collage zu lesen ist – als wäre er nach „struktur und praxis der neuen musik“ komponiert –, erscheint es gerechtfertigt, in der rekonstruierenden Darstellung einzelne Zitate als Meyer-Denkman-Äußerungen zu verwenden, ohne damit den gesamten theoretischen Hintergrund des jeweils zitierten Autors vergegenwärtigen zu wollen.

³ Danuser (1991,103) rechnet nur „den späten Cage“ zur Postmoderne; aber um den geht es hier.

verschiedenen Theoreme nur in einer *ästhetischen* Praxis wieder zusammenzuführen sein, nicht aber in einer *theoretischen*, wie sie diese Untersuchung darstellt.

Als Lösung dieses Problems wird im folgenden so verfahren, dass nach einer pointierten Positionsmarkierung von Meyer-Denkman selbst in einem ersten Abschnitt einige Paradoxien skizziert werden, dann werden Gemeinsamkeiten der ästhetischen Theorie beschrieben und daran anschließend widersprüchliche Aussagenfelder – verbunden mit mono- bzw. polyasthetischen Annahmen – zu zwei verschiedenen ästhetischen Theorien (einer modernen „A“ und einer postmodernen „B“) zusammengesetzt. Diese führen zu jeweils unterschiedlichen didaktischen Konsequenzen.

Meyer-Denkman selbst macht folgende Gegenüberstellung: Opus-Musik (1) unterscheidet sich von der Neuen Musik (2) so, dass in (1) Musik wesentlich „mit subjektiven Gehalten identifiziert“ wird, in (2) dagegen „mit objektiver Gesetzlichkeit“; in (1) ist sie „Abbild ideeller Vorstellungen“, in (2) dagegen „Zeichen einer erkannten widersprüchlichen Realität und ihrer Vorläufigkeit“; in (1) entscheidet ein Komponist allein, stellt Solisten vor Begleitung und „unterwirft das Material seinem Willen“, während er in (2) den Interpreten mitentscheiden lässt, alle Stimmen gleichwertig macht und „das Material als autonomes in Wechselbeziehungen zu einem ungeschlossenen Ganzen“ lässt. (1972,90)

1. Einige Brüche in der ästhetischen Theorie

1. Zunächst formuliert der Text ein gesellschaftskritisch-emanzipatorisches Interesse, dessen theoretische Einbindung in die ästhetische Theorie widersprüchlich ist. So schreibt Meyer-Denkman einerseits, dass sich in den Kompositionen „gesellschaftliche Konstellationen objektiver als in der Dokumentation politischer Inhalte“ zeigen (90), andererseits, dass „die Zeichen [also „jene Kompositionen, die heute zählen“] eines gewandelten Bewusstseins in unserer Zeit [...] weder Spiegel des Bestehenden sein noch die Illusion einer besseren Welt vortäuschen oder Lösungen anbieten“ wollen; (27) im Sinne der ersten Aussage wäre eine politisch aufklärerische Informationsarbeit über die künstlerische Aktivität hinaus überflüssig, da die Kompositionen die Verhältnisse objektiver zeigten als jede andere Dokumentation, im Sinne der zweiten Aussage dagegen erscheinen ästhetische Erfahrungen mehr als „Hilfe zur Individuation“, die „durch Auseinandersetzungen mit der sozialen Umgebung ergänzt [!] werden“ müssen. (19f., 25)

2. Obgleich der Text explizit auf die *Veränderung* der Verhältnisse zielt, (13, 17, 19, 27, 90f. u.a.) stellt Meyer-Denkman diesem Ziel ein zweites, gänzlich entgegenstehen-

des an die Seite, nämlich das *Akzeptieren* der bestehenden Verhältnisse – in den Worten von John Cage: „To accept whatever comes“ (51).

3. Das Zentrum verschiedener Widersprüche liegt in einem changierenden Materialbegriff: Einerseits wird das musikalische Material gesellschaftlich-historisch als „sedimentierter Geist“ aufgefasst (39 mit Adorno, 90), andererseits naturwissenschaftlich-ahistorisch als naturhaftes „Urphänomen“ (1970,6; 1972,38u.81).⁴ Aber auch in der Auffassung des naturhaften Urphänomens bleibt insofern eine Unschärfe, als Meyer-Denkman einerseits auf einer Unterscheidung zwischen physikalisch-akustischen Parametern und solchen der Wahrnehmung besteht (268), andererseits aber beide synonym verwendet (38, 266).

2. Allgemeine Merkmale der ästhetischen Theorie

Die Erfahrung der ästhetischen Kontemplation eines Gegenstands oder eines Raumes kann als das (per definitionem begriffslose) Zentrum der ästhetischen Theorie von Meyer-Denkman beschrieben werden,⁵ und zwar in zweierlei Hinsicht: Zum einen fallen in dieser Erfahrung Phänomen und Bedeutung auseinander, zum anderen entsteht das Problem, eine Sprache für die Verständigung über die auseinandergefallenen Wahrnehmungsdimensionen zu finden.⁶

Die Autorin knüpft nirgends explizit bei der *Erfahrung* des Auseinanderfallens an, sondern findet eher Beschreibungen für bereits Auseinandergefallenes. So sind zunächst eine „subjektive“ und eine „objektive“ Welt derart getrennt, dass die subjektive als eine individuelle, private Vorstellungswelt jeglicher Reflexion entzogen bleibt: „Nicht Darstellung des Subjektiven ist der Sinn [dieser Musik bzw. Kunst], sondern Herstellung produktiver Aktivität und Initiative, sei es als Komponist, Interpret oder Hörer. Der »Ausdruck« von Musik ist hier nicht das eindeutig subjektiv Vorgestellte, sondern: »The activity of movement, sound and light, we believe, is expressive, but what it expresses is determined by each one of you« (Cage, Silence, S.95).“ (52)⁷

⁴ Hermann Danuser hat gezeigt, dass dieser Widerspruch zu den „Paradoxien der jüngeren Musikgeschichte“ gehört, die insgesamt für die ästhetische Theorie der Neuen Musik gelten. (1984,296) Vergleich im historisch-gesellschaftlichen Sinne auch 1.1.Henze, im ahistorisch-klangforscherischen Sinn 1.1.Hansen

⁵ Meyer-Denkman betont, dass Klangmaterial wie Klanghandlung sich „emanzipieren“, (41, 266) dass Tonhöhenqualitäten „autonom“ bleiben sollen (z.B. gegenüber tonalen Fixierungen, 39) und dass „befreiende Verfahren“ nicht allein den Klängen, sondern auch den Interpret- und RezipientInnen gelten sollen. (270)

⁶ In Adornos Beschreibung löst sich in dieser Erfahrung die schmerzlich trennende Grenze zwischen Subjekt und Objekt auf, (43) für Cage sind beide als getrennte Wesenheiten überhaupt erst vollends bei sich. (43) Ein detaillierterer Vergleich von Cage und Adorno findet sich in Wallbaum 1995, 163–168. Martin Seel (1991) beschreibt die Erfahrung der ästhetischen Kontemplation eines beliebigen Gegenstandes so, dass in dieser Art der Wahrnehmung das kontemplierte Objekt zu einem subjekthaften, dem Wahrnehmenden verwandten Du wird. (Vgl. auch Teil 2.3.2 dieser Arbeit)

⁷ Eine entsprechend strikte Isolierung von „Musik“, „Außermusikalischem“ und Vorstellungswelt der Kinder zeigt sich auch in 1995,71

Demgegenüber gilt der objektiven Welt, die als naturhaftes Material dem Phänomen entsprechend zu verstehen wäre, viel Beschreibungsaufwand. In Anlehnung an wissenschaftlich-analytische Begrifflichkeit wird sie elementarisiert, und musikalisch-ästhetische Ereignisse werden im Sinne kybernetischer Prozesse beschrieben, in denen die Elemente mehr oder weniger zufällige Konstellationen bzw. Strukturen bilden. Elementarisiert werden sowohl *Klänge* – Tonhöhe, -dauer, -stärke, -farbe, Gruppierung, Dichte, Klangmischung, Variabilität, Veränderung, Verwandtschaft, Proportionen des Zeitverlaufs und Überlagerungen von Strukturen (141ff., vgl. die Abbildung von Meyer-Denkmanns „Organisationsmodulor“ in 1972,261) – als auch *Aktionen* als freie Bewegungen, Verhalten an und mit Materialien, soziale Interaktionen und theatralische Darstellungen. (101ff.) Das Verfahren, das Meyer-Denkmanns Ansatz zugrunde liegt, kann so zusammengefasst werden, dass die Autorin die (nicht allein ästhetische) Erfahrung des Auseinanderfallens analysierend fortsetzt und auf diese Weise zu einer Art Baukasten gelangt, der Elemente - analog zu den Parametern serieller Kompositionsweise, aber weit über diese hinaus - und Regelvorschläge für deren Kombination enthält. Verkürzt können musikalisch-ästhetische Prozesse daher folgendermaßen skizziert werden:

Elemente + Konstellationen + situative Zufälle = musikalisch-ästhetischer Prozess

Diese Kurzformel kann sowohl in einem sehr engen musikalischen Sinne als auch in einem sehr weiten, multimedialen Sinn gelesen werden. Beiden Lesarten kann sie als zentraler Bezug dienen, und doch sind zwei grundverschiedene ästhetische Theorie in bezug auf sie zu konstruieren – auch wenn diese in den meisten Beispielen (s.u.) wieder ineinander verschwimmen.

Die beiden Lesarten können von Meyer-Denkmanns Wahrnehmungstheorie abgeleitet werden, die zwischen sinnesspezifischen, sozusagen monoaisthetischen Wahrnehmungen (Hör-, Seh-, Bewegungs-, Tastsinn) und polyaisthetischen als komplexeren Wahrnehmungen unterscheidet.⁸ Die monoaisthetischen Wahrnehmungen sind universell und können als „objektive Erfahrungen“ in einer naturwissenschaftsnahen Beobachtersprache beschrieben

⁸ Obwohl die Autorin feststellt, dass „die sensorischen Aktivitäten sich stets zwischen verschiedenen Sinnesorganen“ abspielen, (1984,153) kehrt dieser Dualismus in verschiedenen Beschreibungen wieder: In der Zwischenüberschrift „Zur Funktion der Sinnesorgane und der Wahrnehmungstätigkeit“, (ebd.152) in der Unterscheidung einer analytischen Abwärts- und einer synthetischen Aufwärtsbewegung nach einer ersten ganzheitlichen Wahrnehmung, (ebd. 157) in Funktionszuweisungen an die linke und rechte Hirnhälfte (ebd.165),) in dem Hinweis auf die biologische Reifung der Organe (die etwa im siebenten Lebensjahr abgeschlossen sei), (ebd.166) und nicht zuletzt in der Rede von einer „adäquaten Klangvorstellung“. (Ebd.155) Vgl. auch 1970 und 1995. Die Wörter mono- und polyaisthetisch verwendet die Autorin nicht.

werden, bei den polyaisthetischen dagegen verschwimmen die Grenzen zwischen den Sinnen, so dass schon ihre Wahrnehmungselemente aus der Teilnehmerperspektive beschrieben werden müssen. Hier entsteht nun eine Unschärfe, weil sich diese polyaisthetischen Erfahrungen im Vergleich mit den „objektiven Erfahrungen“ nicht von den „subjektiven Erfahrungen“ unterscheiden, die – wie gesagt – dem theoretischen Zugriff entzogen bleiben sollen. Dass auch bei den letzteren zwischen kulturell geteilten Gehalten und individuellen Erfahrungen zu unterscheiden wäre, reflektiert Meyer-Denkman nicht. Indem ihr Sprachgebrauch andererseits auf einer als Kontinuum gedachten Skala zwischen (monoaisthetisch) „objektiven“ und (polyaisthetisch) „subjektiven“ Erfahrungen schwankt,⁹ entstehen immer wieder scharfe Formulierungen und begriffliche Unschärfen zugleich. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die elementarisierenden Beschreibungen der Musik bzw. Klangwelt an monoaisthetisch-akustischen Fachtermini orientiert sind, wohingegen die Beschreibungen von visuellen, haptischen und Bewegungselementen an der Alltagssprache sowie (polyaisthetischen) Alltagssituationen orientiert sind.

Meyer-Denkmanns ästhetische Theorie kann also als Konglomerat aus zwei unvereinbaren Seiten dargestellt werden: Die eine neigt zur Neuen Musik im Kontext einer erkenntnisorientierten Moderne, die andere zu multimedialer Performance Art im Kontext einer praxisorientierten Postmoderne.¹⁰

⁹ Zum Beispiel: Das Bildungsziel ist die Fähigkeit, „Emotionales zu distanzieren und [der „Klangwelt“] objektiv musikalisch zu folgen.“ (1970,11) Dementsprechend empfiehlt die Autorin Fachtermini für die „objektiven Sachverhalte“ und unterscheidet strikt zwischen musikalischem und außermusikalischem Geschehen. Solcher Forderung widerspricht die Autorin andererseits mit ihrer exemplarischen Formulierungsempfehlung für eine musikalische Gestaltung, wenn sie statt der ersten die zweite Formulierung empfiehlt:

- (1) „Nun wollen wir einmal lange und kurze Klänge spielen; erst kommen die langen, dann die kurzen, und dann spielen wir die langen und kurzen Klänge zusammen.“
- (2) „Klinger schweben leise frei umher – sie werden manchmal von einzelnen Punktklängen ein wenig gestört, manchmal auch von dichteren Punktgruppen. – Wie verhalten sich die Klinger hierzu?“ (1970,19) In die zweite Formulierung sind Bedeutungsgehalte eingegangen, die eine monoaisthetisch „objektive Klangwelt“ bereits polyaisthetisch übersteigen und „eine Hörrichtung einseitig prägen“, was die Autorin (noch 1995,71) anderen Didaktiken vorwirft.

¹⁰ Die Unterscheidung einer ästhetischen Theorie „Moderne“ von einer Theorie „Avantgarden“ bzw. „Postmoderne“ folgt der Unterscheidung von Danuser (1984,315–328 u. 392–406; 1987a,111), wonach die entscheidenden Merkmale der Moderne zum einen in einem *diachron*-historischen Denken beruhen und zum anderen in einer ästhetischen Theorie, die der Objektseite, und zwar dem Werk, den maßgeblichen Anteil in der ästhetischen Erfahrung zuschreibt. Darüber hinaus liefert die Musikgeschichte der Moderne ihrem idealen Hörer Neuigkeits- bzw. Relevanzkriterien anhand der Gesetzmäßigkeiten ihrer Geschichtsschreibung. Avantgarden bzw. Postmoderne dagegen geben dem aktuellen Ereignis und damit den situativ und kontextuell *synchronen* Bezügen größeres Gewicht in bezug auf die ästhetische Erfahrung.

Was sich in der Neuen Musik für teilnehmend beobachtende Zeitgenossen als ein umfassender Bruch mit „allem“ darstellen konnte, das kann rückblickend als irrtümliche Gleichsetzung verschiedener Brüche beschrieben werden. So umfasst die Aussage „Kunst und Musik weisen heute auf eine totale Verschiebung theoretischer und ästhetischer Prinzipien, ja, deuten auf deren Negation hin“ (1972,23) zwei grundlegend verschiedene Bedeutungen von Negation, nämlich die einer diachron-historisch orientierten Moderne und die einer ahistorisch-synchron orientierten Avantgarde. Die Moderne bleibt, wie aus heutiger Distanz festgestellt werden kann, bei allem Negieren einem diachronisch entwickelnden Denken im Rahmen einer bürgerlichen Institution Kunst verhaftet, wohingegen die Avantgarde die Grenzen dieses Rahmens bis hin zu dessen Auflösung bzw. Negation ausweitet. (Diesen Aspekt betont Schnebel im Vorwort 12, vgl. auch 43) Beide Bedeutungen werden von Meyer-Denkman verwendet.

3. Die ästhetische Theorie A: Die zur Moderne neigende Seite

Im Zentrum dieser Theorie steht die Annahme von medienspezifischen Merkmalen der „Natur in bezug auf das Ohr“. Ihre „Grundprinzipien“ liegen jeder Hörwahrnehmung zugrunde. (Vgl. Abbildung 1972,81 auf der folgenden Seite) Musik bedeutet dementsprechend die „Erfahrung formaler Proportionen“. (245)¹¹ Die Werke der Neuen Musik präsentieren diese Grundprinzipien der Hörwahrnehmung „in Vollendung“ [!]. (1970,17)

In diesem naturhaft universellen Sinne ist der Musikbegriff bei Meyer-Denkman hauptsächlich zu verstehen, wenn sie betont, dass einer willkürlichen Kombination von Klängen durch „immanente Gesetzmäßigkeiten“ des Materials ein Riegel vorgeschoben sei. (27, 39, 41, 52, 264) Auf die latente historische Verwandtschaft dieses engen, monoasthetischen Musikbegriffs mit Musik als „tönend bewegter Form“ (Hanslick) sowie einer eigenen „musikalischen Logik“ (Hugo Riemann) sei hier nur hingewiesen.¹²

Wenn auch Meyer-Denkman's produktionsdidaktisches Konzept nicht ausdrücklich die Erfahrung von *Werken* aus Tradition und Moderne zum Ziel hat (wie z.B. Paynter/Aston a.a.O.), so stellt es doch so viele Bezüge zu dieser bestimmten Geschichte und ihren Werken her,¹³ dass zumindest eine starke Affinität zu deren Ästhetik festgehalten werden kann. Eher im Sinne eines Nebeneinanders statt eines Entweder-Oders (s.o.: „... der Begriff des autonomen Werks als historisch Gewesenes“) verschiedener Formen ästhetischer Praxis ist Meyer-Denkman's Position zu verstehen, wenn sie in einer zusammenfassenden Darstellung der postmodernen Performance Art vor einer „falschen Konkurrenz mit der Ästhetik der traditionellen Kunst“ warnt. (1990,176)

¹¹ Vgl. Meyer-Denkman's zusammenfassende Formulierung, wonach experimentelle Verfahren auf die „Erfahrung objektiver Sachverhalte“ zielen. (1972,19; 1970,6) Vgl. in diesem Sinne auch den Begriff von reiner Musik bei 1.1.Hansen.

¹² Vgl. deutlich in diesem Sinn 1.1.Hansen, außerdem Kaiser 1996 und Rolle 1998

¹³ Vgl. die Rede von „geschichtlicher und kompositorischer Relevanz“. (60)

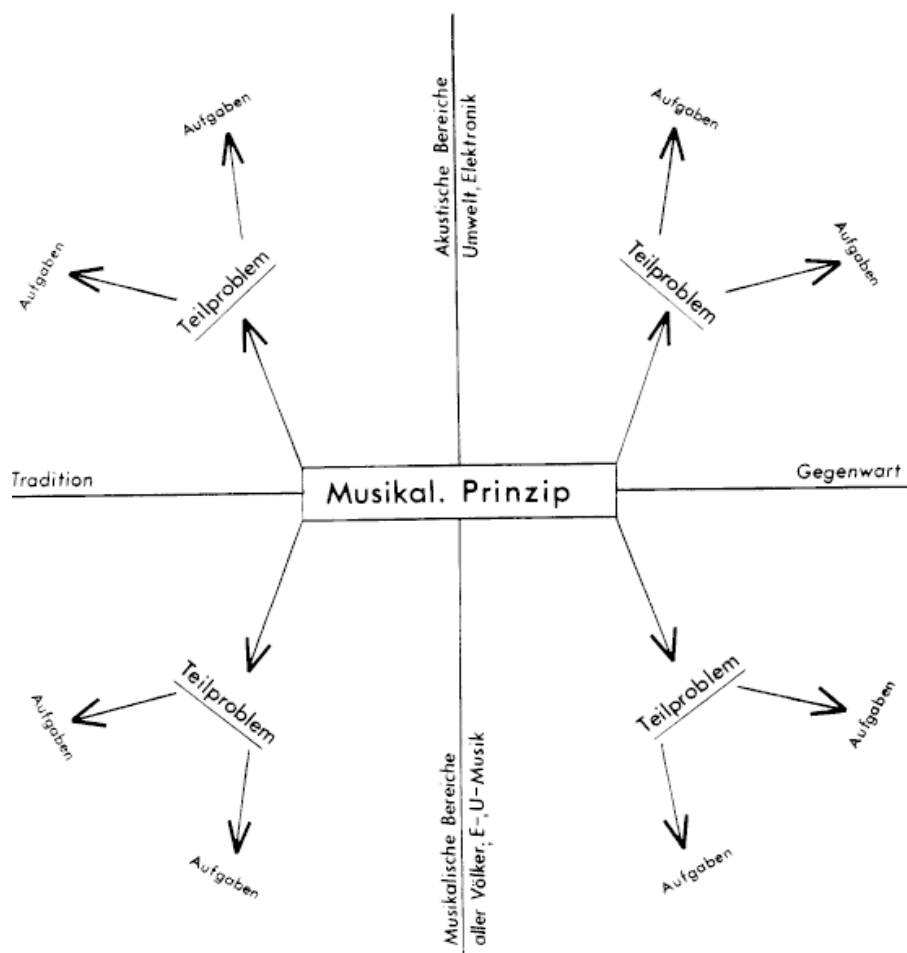


Abb. 1: Meyer-Denkman 1972,81

4. Die ästhetische Theorie B: Die zu Avantgarden und Postmoderne neigende Seite

So nahe Meyer-Denkmanns ästhetische Theorie einer Theorie der Moderne steht, so unübersehbar sind die Aussagen, die in der einen Richtung die Grenzen der Musik zum Alltag hin und zum Ende von Kunst und Musik überhaupt überschreiten,¹⁴ in der anderen Richtung die Grenzen der Musik so weit ins Multimediale überschreiten, dass die klanglichen Elemente hinter visuelle oder theatralische Elemente zurücktreten, bis sie so gut wie verschwinden.¹⁵ (Eine dritte Überschreitung der Grenzen hin zur Einbeziehung anderer musikalischer Stilbereiche, insbesondere von Rock/Pop/Jazz wird von Meyer-Denkman nicht ausgeführt.)

Die Theorie B ist – im Gegensatz zu A – wesentlich polyästhetisch verfasst. Das hat zur Folge, dass die Elemente der oben eingerahmten Kurzformel eine andere Bedeutung haben: Sie sind nicht als Elemente von objektiven Sachverhalten zu verstehen, sondern als Partikel der Alltagserfahrung, deren Bestimmung sich allein einer künstlerischen Produktionstechnik verdankt. Damit rücken auch ästhetische Bedeutungen, die im Sinne von Theorie A außermusikalisch wären, wieder in den Horizont der Musikästhetik. Die ästhetische Theorie kehrt damit in gewisser Hinsicht wieder zur überwunden geglaubten Praxis der traditionellen Musik zurück, in der die Musik „mit subjektiven Gehalten identifiziert“ wurde (s.o.); allerdings mit einem entscheidenden Unterschied: Die Erfahrungsgehalte verdanken sich nicht entscheidend einem *Werk*, sondern einer bestimmten *Situation*!¹⁶

Mit ihrer Berufung auf Popart, Collagen, Objektkunst und Happenings (1972,43,45,265 u.a.) bzw. Performance Art (1990), mit der damit verbunden verstärkten Einbeziehung situativer Kontexte¹⁷ und der Einbeziehung jeglichen Ereignisses als Element einer Komposition überschreiten ihre Aussagen den objekt- und werkorientierten Musikbegriff der Moderne wie der Tradition in Richtung auf eine postmoderne Form musikalisch-ästhetischer Praxis und Erfahrung.

¹⁴ Schnebel im Vorwort zu 1972,12: „Gertrud Meyer-Denkman [...] realisiert“ die „Verwandlung von Kunst ins Leben.“

¹⁵ „...„die verschiedenen künstlerischen und technischen Bereiche verbinden sich heute: Lyriker malen ihre Texte, Komponisten und Interpreten setzen graphischen Vorlagen in Musik um, Theater wird zu »Mixed Media«, wobei der Technik eine besondere Bedeutung zukommt. Die Vielschichtigkeit und die dadurch bedingte Vieldeutigkeit in den Künsten verlangen besonderen aktiven Einsatz und Imagination. Je weniger wir diese und eine sinnliche Erfahrung durch einseitigen Rationalismus beschränken, desto mehr vermag das Vertrauen in die eigene Kreativität zu wachsen.“ (23, vgl. auch 58f.)

¹⁶ „Die Performance Art zu beschreiben ist aber ein Unterfangen, das mit vielen Unbekannten rechnen muss. Deshalb, weil sie eben eine flüchtige Kunst ist, eine Kunst des Dabei-Seins und Dabeigewesenseins, wenigstens der Erzählung, wie es gewesen ist. Jede Aufzeichnung ist ja nur ein Abklatsch der Atmosphäre, und in den seltensten Fällen ist z.B. eine Fotografie so sprechend, dass sie als Ersatz für das Ereignis aufkommen kann.“ (Meyer-Denkman 1990,166 mit G.J. Lischka)

¹⁷ „...»aus dem gewohnten Zusammenhang genommen, [...], erhält Musik eine eigene Optik und besondere Semantik« (vgl. D.Schnebel, Mauricio Kagel, Music-Theater-Film, S.296)“ (45)

5. Zusammenfassung

Meyer-Denkmanns Text beruft sich ausdrücklich auf Struktur und Praxis Neuer Musik und schreibt deren innere Widersprüche fort, ohne sie aufzudecken. So mischt sich kritisches, historisch-gesellschaftliches Denken mit fernöstlicher Weisheit und naturwissenschaftlichem Klangforschergeist. Zentrale Begriffe sind die Betonung der Prozesshaftigkeit und Offenheit ästhetischer Erfahrung in Verbindung mit der Abgrenzung von der Idee autonomer Kunstwerke. Die kritische Einstellung gegenüber dem „ganzen Falschen“ der Industrie- und Konsumgesellschaft ist nicht eindeutig in die ästhetische Theorie eingebunden, erklärt aber die überwiegend negative Formulierung der ästhetischen Erfahrungsgehalte als „Befreiung von ...“.

Signifikant in Meyer-Denkmanns Ansatz ist das Streben nach größtmöglicher Elementarisierung. Ästhetische Prozesse erscheinen dann als kybernetische Prozesse, in denen die Elemente Konstellationen eingehen, die in Verbindung mit aktiv imaginierender Wahrnehmung als „result of activity“ Erfahrungen ergeben. Klangmaterial und Aktionen werden dabei als „objektive Erfahrungen“ in Elemente zerlegt, während „subjektive Erfahrungen“ als heilig anmutende weiße Flecken auf der Prozess-Landkarte undifferenziert bleiben. Hinter der Unterscheidung von objektiven und subjektiven Erfahrungen steht ein Wahrnehmungsbegriff, der sinnesspezifisch-monoästhetische und unspezifisch-polyästhetische Wahrnehmungen unterscheidet, ohne aber beide schlüssig wieder zusammenzuführen. Statt dessen prallen sie als gegensätzliche Wahrnehmungsbegriffe aufeinander.

Die Widersprüche in der ästhetischen Theorie lassen sich zum großen Teil auflösen, wenn man die widersprüchlichen Aussagen zwei verschiedenen Theorien zuordnet, nämlich einer zur Moderne neigenden Theorie A und einer zu Avantgarden und Postmoderne neigenden Theorie B.

6. Kritische Bemerkungen

Die oben als „Brüche in der ästhetischen Theorie“ aufgezeigten inneren Widersprüche müssen hier nicht noch einmal aufgerollt werden. Aber darüber hinaus ergeben sich drei zusammenhängende Kritikpunkte, die folgendermaßen festgemacht werden können: Taubheit gegenüber (1) der Wechselbeziehung zwischen wahrnehmendem Individuum und ästhetischem Ereignis und damit (2) der Funktion des Produkts im ästhetischen Erfahrungsprozess. Außerdem stellt sich (3) die Frage, welche Relevanz eine wissenschaftlich objektivierende Beschreibung akustischen Geschehens (s.o. Abbildung „Musikal.Prinzip“) für musikalisch-ästhetische Erfahrungen hat.

1. Meyer-Denkman trennt strikt zwischen der Erfahrung objektiver musikalischer „Sachverhalte“ und dem Haben von Vorstellungen beim Hören. Das eine ist das Objektive, das allein Kompositionen (wie dann auch Pädagogik) thematisieren können, das andere ist eine Art heiligen Tabus: die Subjektivität oder Individualität. Diese Auffassung trennt, was zusammengehört. Denn erst in der Korrespondenz zwischen musikalischer Artikulation und dem Erfahrungshorizont sowie der Wahrnehmungsaktivität des Individuums kann sich eine musikalisch-ästhetische Erfahrung ereignen. Auch die Erfahrung einer Komposition bzw. Klanggestalt als einen objektiven musikalischen Sachverhalt bedarf eines (teil)kulturell spezifischen Erfahrungshorizonts. Diesen aber reflektiert die Autorin nicht. Statt dessen leitet sie aus wissenschaftlich-analytisch isolierbaren Ausschnitten der Wirklichkeit ästhetische Erfahrungsbereiche ab, die in bezug auf *musikalisch-ästhetische* Erfahrung – im Unterschied zu z.B. theoretischer oder instrumenteller Erfahrung (vgl. Teil 2.1 und 2.3.1) – nicht in derselben Weise isolierbar sind.

2. Wenn die von Meyer-Denkman vorgenommenen Unterscheidungen und Objektivierungen im Sinne des ersten Kritikpunkts nicht geeignet sind, um Prozesse musikalisch-ästhetischer Erfahrung angemessen zu beschreiben, dann rückt das ästhetische Objekt oder Produkt, das zusammen mit dem Werk der Opusmusik durch Meyer-Denkmans Objektivierungen ersetzt worden war, wieder in den Horizont ästhetischer Theorie.¹⁸ Die krasse Alternative *Prozess- oder Produktorientierung* wird damit relativiert.¹⁹ Damit stellt sich die Frage nach der Möglichkeit, Kriterien für ein Produkt im ästhetischen Prozess zu definieren, die nicht mit denen für ein Werk der Opusmusik zusammenfallen. (Vgl. dazu Teil 2 dieser Arbeit)

3. Oben wurde bei der Darstellung der allgemeinen Merkmale von Meyer-Denkmans ästhetischer Theorie auf die ästhetische Erfahrung von Phänomenen jenseits aller Bedeutsamkeit als eine zentrale Dimension ästhetischer Erfahrung hingewiesen. Weil *jede* begriffliche Beschreibung notwendig Bedeutungen zuschreibt, wäre schon allein die *logische* Folge, dass auch Meyer-Denkmans Art, musikalische Prinzipien zu formulieren, dem Phänomen nicht entsprechen kann.²⁰ Demnach *kann* Meyer-Denkmans

¹⁸ Unter Produkt wird hier jedes Objekt, jedes musikalische Ereignis und jede Aktion verstanden, auf die bei Distanznahme als musikalisch-ästhetischen Gegenstand Bezug genommen werden kann. Vgl. 2.2

¹⁹ Gieselers Hinweis, dass auch die Erfahrung eines Werks ein Prozess ist, stimmt mit der hier formulierten Kritik nur in der Zurückweisung der Alternative Produkt *oder* Prozess überein. Geht es dort um das Produkt als ein Werk der Opusmusik, so hier um das Produkt in einem anderen Sinn. (Gieseler 1986, 204,207,227)

²⁰ Vgl. Seels drei Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung bzw. Grundformen ästhetischer Praxis, in denen eine kontemplative Dimension allein dem bedeutungsfernen Phänomen vorbehalten bleibt. Eine derartige ästhetische Erfahrung scheint Meyer-Denkman im Visier zu haben, verknüpft diese allerdings mit einer Form der Wahrnehmung, die über das rein kontemplative, sinnferne Verweilen im Augenblick hinausgeht: durch das Imaginieren der Strukturen, die Meyer-Denkman als grundlegende Phänomene aller Musik beschreibt. (Seel 1991; vgl. auch 2.1.3 und 2.3.2)

Beschreibung objektiver Erfahrung diese nicht treffen.²¹ Damit tritt Meyer-Denkmanns Modell in Konkurrenz zu anderen Beschreibungen musikalischer Phänomene (in dieser Untersuchung z.B. von Hansen, Jöde, Henze usw.).

Als Kritik pars pro toto an Meyer-Denkmanns objektivierender Isolierung eines *Klangraums* als einer Grunddimension der Musik mag das Ergebnis von Behnes Untersuchung über *Musik als Raum* gelten (1996,32): „Aus heutiger Sicht scheint es [...] sinnvoller festzustellen, dass die Vorstellungen über den musikalischen Raum außerordentlich divergent sind, sich zu sehr unterscheiden, als dass man sinnvoll von einem stabilen Phänomen sprechen könnte, als einziger konstanter Aspekt lässt sich nur die Beliebtheit von Raumvorstellungen (vor allem in der deutschsprachigen Literatur) ausmachen.“

7. Begründungen

Im Vordergrund dieser Untersuchung steht die Frage, wie das produktionsdidaktische Vorgehen, also hier: das gestaltende Experimentieren mit Klängen und Aktionen, in bezug auf die ästhetische Theorie begründet wird. Am Rande werden auch andere Begründungszusammenhänge – zwecks größerer Übersichtlichkeit als „Begründung“ – skizziert.

In einem einzigen Satz ließe sich zusammenfassen: Klangaktionen sind Bildungsprozesse. Als Learning by doing trainieren sie in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Lerntheorie²² das Ohr, machen mit der ästhetischen Theorie der Neuen Musik bekannt, befreien therapeutisch von falschen Hemmungen und verkrustetem Bewusstsein, reflektieren soziale Verhaltensformen in der konkreten Gruppe und entwickeln kreative Fähigkeiten, die zur Verbesserung der Welt²³ nötig sind. (19-22)

„Die alte Kontroverse, ob *durch* oder *zur* Musik zu erziehen sei, ist in ihren Antagonismen aufzulösen: durch die Intensivierung der Wahrnehmungssensibilität, durch die Aktivierung produktiver Fähigkeiten wird der Weg zur Musik geöffnet, wird eine kritische

²¹ In den polyaisthetischen Beschreibungen im Sinn von Theorie B zeigt sich durchgängig die Inkompatibilität mit der monoaisthetisch objektivierenden Begrifflichkeit. Zum Beispiel hilft sich Meyer-Denkman bei der Beschreibung von Cages Kompositionen damit, dass sie ihnen den Kompositionsstatus abspricht: „Ob Zufallsmanipulationen, ob relative oder graphische Notationen, zu denen Cage später überging: Cage geht es überhaupt nicht um Kompositionen, und ihn mit musikalisch-logischen Gesetzmäßigkeiten kritisieren zu wollen, ist im Ansatz falsch.“ (50) Dieser Formulierungstrick behindert aber nicht den Einwand, dass es in Cages Kompositionen unbestreitbar (auch) um die Erfahrung der Klangwelt als Klangwelt geht – wie in der Neuen Musik. Es geht nur nicht um die Erfahrung bestimmter *Begriffe* von der Klangwelt.

²² „Der Mensch lernt, wie die Pädagogen und Psychologen herausfanden, zu 12% durch Hören, zu 83% durch Sehen, zu 1% durch Schmecken und Fühlen und zu 3% durch Riechen. Er behält das Gelernte zu 10% durch Lesen, zu 20% durch Hören, zu 30% durch Sehen, zu 50% durch Hören und Sehen, zu 70% durch Erzählen und zu 90% durch Tun.“ (Claus, S.136) (20f) Für ganzheitlichen statt additiv-kleinschrittigem Zugang beruft sich Meyer-Denkman u.a. auf den Psychologen Wolfgang Metzger, den Biochemiker Frederik Vester und den Soziologen, Philosophen und Komponisten Adorno: „Dass kein Ganzes Summe seiner Teile ist...“ (1970,10; 1972,22; 1984,154 ; 1995,71)

²³ „Die Ausbildung eines kritischen, produktiven Denkens und eines entscheidenden, aktiven Verhaltens wird darüber befinden, ob Menschen in der Lage sein werden, negative Verhältnisse nicht nur zu erkennen, sondern auch zu verändern. Die Förderung kreativer Fähigkeiten wird entscheiden, inwieweit Menschen weiterhin imstande sein werden, originelle kulturelle Entwürfe nicht allein wahrzunehmen, sondern auch zu erfinden.“ (90f)

Beurteilung der musikalischen Umwelt ermöglicht und das bewusste Erkennen musikalischer Zusammenhänge eingeleitet.“ (26) Die Auflösung der alten Kontroverse gelingt Meyer-Denkman durch einen mit Jöde vergleichbaren Zug – auch wenn sie sich ausdrücklich von musischer Erziehung und Reformpädagogik distanziert (13,17,21,54,73): Sie nimmt produktive bzw. kreative Fähigkeiten (bei Jöde heißen sie produktive Kräfte) an, die gleichermaßen für musikalisch-ästhetische wie für weltverbessernd-instrumentelle Praktiken nötig sind, und behauptet deren Befrei- und Entwickelbarkeit durch experimentelle Klangaktionen. Allerdings darf bei aller Ähnlichkeit ein erheblicher ethischer Unterschied nicht übersehen werden: Wo Jöde das Musikmachen mit der Erziehung zu Hingabe und Ehrfurcht vor der Schöpfung (die leicht mit der Gemeinschaft verschwimmen konnte) verknüpfte, da betont Meyer-Denkman wissenschaftliche Rationalität und individuelle Differenz. (19)

Die musikästhetische Begründung der produktionsdidaktischen Methode bezieht sich in den Begründungsfiguren 1 und 2 wesentlich auf die ästhetische Theorie A, in den Figuren 3–5 auf die ästhetische Theorie B.

7.1 Begründung 1 (Training der Wahrnehmungsfähigkeit/Aisthesis): Wenn Meyer-Denkman Wahrnehmungsfähigkeit und künstlerische Sensibilität (63–66,89) unterscheidet, dann gehört die künstlerische Sensibilität als alphabetisierendes Element-Lernen in den Zusammenhang von Figur 2, und „die“ Wahrnehmungsfähigkeit ist als Gegenstand von Figur 1 aufzufassen. Diese Unterscheidung setzt voraus, dass es eine schulbare, sinnesspezifische Wahrnehmungsfähigkeit unabhängig von der Zusammenhang stiftenden Wahrnehmungssituation gibt. In einem neurologischen Bild gesprochen wären das Sinnesdaten vor deren Interpretation im Gehirn.²⁴

Zum Beispiel sollen sich bei der Behandlung eines instrumentalen Materials (ob Alltagsgegenstand oder herkömmliches Instrument) „sensuell- und materiellenergetische Vorgänge verbinden und zur Intensivierung der Sinnesfunktionen beitragen.“ (64) Solche Praxis soll dann „das Fundament“ für eine „natürliche“ Beziehung zur Umwelt legen und gleichermaßen die Voraussetzung für die kritische Beurteilung der Umwelt (20) wie für das Erkennen musikalischer Zusammenhänge sein. (62)

²⁴ Mit den Ergebnissen neurobiologischer Forschung ist diese Annahme nicht zu vereinbaren. (Vgl. Gerhard Roth 1997). Dies stellt Meyer-Denkman einerseits selbst fest, wenn sie von der „funktionalen Einheit von Wahrnehmung und den sensorischen Aktivitäten“ spricht, „die sich im strukturellen Netzwerk des Gehirns als kooperierende Einheiten abspielen“. (1995,73) Andererseits liegt in der begrifflichen Unterscheidung von Wahrnehmung und sensorischen Aktivitäten nicht nur die Vorstellung von deren Unterscheidbarkeit, sondern auch von der *Relevanz* dieser Unterscheidung im gegebenen Zusammenhang. So kehrt in verschiedenen Formulierungen die Vorstellung von analytisch kleineren Elementen wieder, ohne dass deren Abhängigkeit von der Art der Analyse-Verfahren deutlich wird. Dadurch entsteht der Eindruck, als würden sich die Grundstrukturen der Hörwahrnehmung aus dem experimentellen Umgang von selbst ergeben. (Vgl. zum Beispiel das Element der Logik [!] in musikalischen Relationen; 1984,160f.) Vor diesem Hintergrund wäre zu erwägen, ob nicht der Anspruch, ein Sensorium jenseits kultureller Prägung trainieren zu können, aufgegeben werden sollte.

Indem Meyer-Denkman universelle musikalische Prinzipien formuliert, die sowohl der akustischen Umwelt als auch der Musik innewohnen, (Abbildung von 1972,81) verschwimmt die Grenze zwischen wissenschaftlich-empirischer Klangbeschreibung und musikalischer Elementlehre.

7.2 Begründung 2 (Element- und Konzept-Lernen der Neuen Musik/Ästhetische Theorie A)

leitet das produktionsdidaktische Vorgehen direkt von einer Praxis der Neuen Musik (im Sinne von Theorie A) ab, deren Verfahren dem Erforschen von Klängen und deren (nicht semantischen!) Zusammenhängen gilt. Die Werke der Neuen Musik sollen lediglich als Hinweise für typische Verfahrensweisen bzw. „Organisationsprinzipien“ dienen. (14, 61)²⁵ Weil „eine Vorstellung, die das Entstehen, die Herstellung, das Machen in den Mittelpunkt stellt“, typisch ist, (74) sollen Schüler und Schülerinnen in derselben Weise verfahren.²⁶

So ergeben sich für Meyer-Denkman dieselben didaktischen Konsequenzen, die ungefähr zur selben Zeit die Verfasser der *Sequenzen* auf den Punkt brachten: Es „stellte sich heraus, dass Schülergruppen und Klassen zu musikalischen Aktionen auf Grund der gleichen Prinzipien gelangen, wie heute Komponisten sie bei ihrer Arbeit anwenden: Sie analysieren ein Klangmaterial jenseits von Tonalität und Metrum und entdecken dabei elementare Klangqualitäten und Strukturgesetze. Auf diese Weise kommen sie zu bislang unbekannten, offenen Formprozessen.“²⁷

Weil solche Praxis Neuer Musik sich zugleich an naturwissenschaftlichen Verfahren orientiert und eine ästhetische Praxis ist, scheinen musikalisch-ästhetische und naturwissenschaftlich-klangforscherische Praxis zusammenzufallen. Darum erscheint die Struktur und Praxis Neuer Musik (Theorie A) gleichermaßen für das auditive Training von Vor- und Grundschulkindern geeignet, die sich in einer entwicklungspsychologisch entsprechenden Phase befinden, wie für die Einführung in das Denken der Komponisten Neuer Musik (Theorie A).²⁸

²⁵ „Die meisten neuen Kompositionen sind [...] für Schüler zu schwierig. Es gilt also, Verfahren zu entwickeln, die nicht nur der Struktur und Praxis neuer Musik entsprechen, sondern auch dem Schüler eine originelle Begegnung und ein bewusstes Erkennen der neuen Klangfunktionen ermöglichen. Das wurde in dieser Arbeit versucht.“ (24)

²⁶ „Das experimentell Erfahrene und Wahrgenommene wird nur dann dem Schüler zur bewussten Erkenntnis, wenn es geordnet, verglichen, differenziert, begründet und benannt wird. Erst durch Benennen der musikalischen Komponenten, durch *Namen* werden diese für ein Kind zu individuellen Objekten.“ (1970,15, kursiv von M.-D.)

²⁷ Frisius u.a. 1972,0.12

²⁸ Indem die SchülerInnen nach den Regeln der Neuen Musik (Theorie A) verfahren, werden sie – zumindest ab Klasse 5, erst recht in der Sekundarstufe 2 – fragen, was diese Verfahren bezwecken sollen, und sie werden darüber nicht allein dem musikalischen Denken dieser Musikpraxis, sondern damit auch der Lebenseinstellung bzw. dem Weltbild begegnen, das sich darin artikuliert. Dieser Aspekt der (teil)kulturellen Bedingtheit solcher an universellen musikalischen Prinzipien orientierten Musikpraxis wird von Meyer-Denkman nicht thematisiert. Diese relevanzstiftenden Kontextbedingungen dürfen aber nicht ignoriert werden, weil sie entscheidend für die Erfahrungsmöglichkeit der SchülerInnen ist. (Vgl. in diesem Sinne auch H.-C. Schmidt 1986a)

7.3 Begründung 3 (Vollgültige ästhetische Praxis und Erfahrung in der Schule / ästhetisches Konzept B) macht Ernst mit der verkündeten Auflösung des geschlossenen Kunstwerks. Schulische Klangexperimente und/oder -performances im Sinne von Konzept B zielen nicht allein darauf, dass die SchülerInnen wie in Figur 2 durch das Nachstellen von Handlungsweisen das Konzept Neuer Musik kennenlernen, sondern sie zielen auf ästhetische Erfahrungen im starken Sinn; d.h., dass sich diese ästhetische Praxis in der Schule hinsichtlich ihrer Eignung, ästhetische Erfahrungen zu veranlassen, nicht grundsätzlich von professioneller ästhetischer Praxis unterscheidet. (Im Gegensatz etwa zu Jöde, wo allein das Kunstwerk als Botschaft des seherischen Künstlers ästhetische Erfahrungen in diesem Sinne veranlassen konnte.) „Hier wird Pädagogik kreativ“, schreibt Dieter Schnebel im Vorwort. „Fast möchte man als Komponist neuer Musik neidisch werden auf das, was Gertrud Meyer-Denkman in ihrem Erfindung freisetzenden Unterricht an Klang- und Spielprozessen realisiert.“ (12)

Ob Meyer-Denkman im Sinne von Figur 3 tatsächlich für die Möglichkeit einer schulmusikalischen Praxis eintritt, die professioneller – auch professionell komponierter – Musik ebenbürtig an die Seite treten kann, ist nicht eindeutig. Der Aspekt der „Schwierigkeit“ neuer Kompositionen für SchülerInnen (s.o.) veranlasste die Autorin zwar zu diesem Buch von 1972, erscheint aber nicht notwendig als ein Gegenargument. Eine Anknüpfung an die ästhetische Theorie A müsste solche Ebenbürtigkeit zurückweisen, eine Anknüpfung an die ästhetische Theorie B nicht unbedingt. Meyer-Denkmanns folgende Formulierung eines Qualitätskriteriums bietet eine Anknüpfungsmöglichkeit im Sinne von B: „Sie [Gestaltungsversuche] sind als »Werkzeuge« [...] zu verstehen. Ihr »Gebrauch« wird nach dem »result of activity«, Initiative und formender Phantasie und der Möglichkeit reflektierender Erkenntnis zu beurteilen sein.“ (245)

7.4 Begründung 4 (Therapeutische Befreiung) geht es darum, dass mit den beschriebenen Klang- und/oder Spielaktionen Hemmungen und Zwänge bzw. Frustrationen und Aggressionen abgebaut werden können. (62; 1970,10f.) In welchem Verhältnis diese therapeutische Praxis zu musikalisch-ästhetischer Praxis steht, ist dem Text nicht zu entnehmen, beide sind aber jedenfalls zu unterscheiden, wie das folgende Zitat zeigt: „Um diese [Hemmungen und Zwänge] abzubauen, wären auch im Musikunterricht nicht als erstes und ausschließlich musikalisch-ästhetische Bildungsziele zu verfolgen, sondern auch befreiende Verfahren einzusetzen. Hierunter sind nicht gegängelte Sing- und Spielübungen zu verstehen, sondern

unkonventionelle, experimentelle Aktionen“(19)²⁹

7.5 Begründung 5 (Musikalisches Sozialtraining) begründet musikalische und theatralische Gestaltungen damit, dass Alltagssituationen oder auch soziale Verhaltensformen in der konkreten Gruppe aufgegriffen und spielerisch bewusst gemacht werden können. Besonders wichtig sei hier der Verzicht auf fertige Stücke, damit genügend Raum für Bezüge zur Gruppe und zur Umwelt bleibt. (20, 62, 66–68) Für solche Praxis dient die Arbeit mit den von Meyer-Denkman vorgelegten Elementen und Spielmodellen.

7.6 Begründung 6 (Schöpferische Kräfte / Kreativität entwickeln): Da es in dieser Untersuchung vor allem um das Begründungsverhältnis von Didaktik und ästhetischer Theorie geht, soll es genügen darauf hinzuweisen, dass die Autorin vielfach auf Kreativität und schöpferische Kräfte Bezug nimmt. „Meyer-Denkman wurde die wichtigste Autorin, die Kreativität mit wechselndem Inhalt füllt“. (Vollmer 1980, 136f)

²⁹ Vgl. in diesem Sinne auch Stroh in Lugert/Schütz 1991

1.1.Roscher: Integrative Musikpädagogik – Polyästhetische Erziehung

Wolfgang Roscher u.a. (1970–1995)¹

Die produktionsdidaktische Konzeption der Polyästhetischen Erziehung und Integrativen Musikpädagogik bietet mehrere „Gesichter“ bzw. verschiedene Begriffe von ästhetischer Erfahrung, von denen einige den Ausgangsvermutungen dieser Arbeit entgegenkommen, andere diametral entgegenstehen. Zum einen wird sowohl ein wahrnehmungsbezogener Begriff geltend gemacht, der ästhetische Erfahrung allein an einem ästhetischen Verhalten festmacht, zum anderen werden „Bühnenweihfestspiele“ bzw. Klangszenenimprovisationen und auch „authentische Kunstwerke“ als Bedingung einer ästhetischen Erfahrung geltend gemacht, die durch eine „Ganzheitserfahrung“ gekennzeichnet ist. Zudem werden ästhetischen Erfahrungen aus verschiedenen Theoriebereichen her universalistisch-kulturübergreifende Qualitäten bzw. Gehalte im Sinne gemeinsamer Erfahrungshintergründe, tiefenpsychologischer Archetypen, einer künstlerischen Metasprache und überzeitlicher Stil Kategorien zugeschrieben, die die Vorgabe von musikalischen Techniken nahelegen.

Kaum eine andere musikbezogene Produktionsdidaktik hat eine vergleichbare Fülle an philosophisch-theoretischen Äußerungen zur ästhetischen Theorie und Didaktik hervorgebracht. Das verwundert nicht, da das Konzept der Polyästhetischen Erziehung wesentlich auf philosophischen Überlegungen basiert.² Zugleich ist Roschers ästhetische Theorie von 1970–1995 schwer zu fassen, weil Roscher seine Begrifflichkeit und seine Bezüge immer wieder in neue Zusammenhänge stellt und aktualisiert.³ Geht es ihm 1970 mit Marcuse und im Sinne der Kritischen Theorie um die „Revolution der Wahrnehmung“, darum, „falsches Bewusstsein [zu] durchstoßen“, und damit auch um „zu verändernde Umwelt“ (1970,36+145), also Gesellschaftsveränderung, so geht es ihm 1984 um „Erhebung zur Allgemeinheit“ und „Abstandnehmen von der Partikularität des unmittelbaren Annehmens oder Verwerfens“ (1984,9). Der gesellschaftskritische, die Negation akzentuierende Aspekt tritt zurück, und stattdessen tritt unter Einbeziehung des einstigen „positivistischen“ Gegenspielers von Marcuse, Karl Popper, in Verbindung mit Jean Gebser der zusammenfügende, „ganzheitliche“ Aspekt in den Vordergrund (1986). „Dies ist mit dem Begriff »ästhetische Revolution« eigentlich gemeint“, schreibt Roscher 1993: „Dem Menschen zu sagen, wozu er lebt, welche Freuden erfahrbar sind bis hin in die erotische Erziehung (die übrigens nichts mit Sexualpädagogik auf biologistischer Ebene zu tun hat); dem Menschen zu helfen, ein erfülltes

¹ Hinter dem Namen Roscher „verbergen“ sich außer Roschers Beiträgen auch solche anderer Autoren, die er herausgegeben hat und die verschiedene Aspekte der Konzeption entfalten. Dies sind insbesondere Hans A. Fischer-Barnicol, Hans-Jürgen Feurich, Peter Maria Krakauer, Wolfgang Mastnak, und Michaela Schwarzbauer (a.a.O.). Wenn in dieser Einzeluntersuchung („1.1.Roscher“) eine Literaturangabe ohne Namenszusatz erscheint, dann ist Roscher der Verfasser oder Herausgeber.

² Vgl. auch Mastnak nach einem Vergleich mit dem Konzept des Psychodramas (Mastnak in 1993,121 Lies: Mastnak in Roscher 1993, S.121).

³ „Seine begriffliche Virtuosität, sein Jonglieren mit Worten im Rhétoriqueurstil macht's wohl nur dem Leser schwer, der Roscher nicht kennt als den auch polybegrifflichen Meister, der in den *Septem Artes Liberales* ständig und kreativ spazierengeht.“ Richard Jakoby (1995,65) über Roscher 1994

Leben zu führen: Zwischen Spiel und Regel, zwischen Liebe und Tod.“ (1993,20) Eine Verschiebung der argumentativen Akzente zeigt sich auch darin, dass in neueren Publikationen Roschers zur Integrativen Musikpädagogik weniger der Soziologe Feurich als der Therapeut Mastnak zu Wort kommt.

Trotz der begrifflichen Vielfalt soll von einem durchgehenden ästhetischen Konzept ausgegangen werden. Roscher sagt 1993: „Auch heute würde ich nichts aus diesem Buch [von 1970] wegnehmen und es wieder so schreiben: kritisch und gegenwartsbezogen.“ (1993,14) Doch was ist das durch die Jahrzehnte Gleichbleibende an diesem ästhetischen Konzept, was ist sein Kern? Oder m.a.W.: welche Problemkreise kehren in der einen oder anderen Formulierung wieder, und zwar einschließlich der Schriften von Autoren, die Roscher als Herausgeber von Sammelbänden zur Polyästhetischen Erziehung und zur Integrativen Musikpädagogik zusammenfasste? Sind Problemkreise oder Aussagenfelder zu erkennen, die ein in sich stimmiges ästhetisches Konzept erkennen lassen? Oder die es zumindest erlauben, Zusammenhänge zwischen ästhetischen Theoremen und produktionsdidaktischen Begründungen herauszufiltern?

Hermann J. Kaiser hat die Roschersche Musikdidaktik an den Begriffen „Ästhetische Erziehung“ und „Ästhetische Kommunikation“ festgemacht und den gesellschaftlich-politischen Aspekt ästhetischen Handelns als „den Hintergrund“ für Roschers Didaktik bestimmt.⁴ Dies erscheint plausibel insbesondere in bezug auf die frühen Schriften Roschers, jedenfalls auf *eine* Schicht seiner Schriften. Sie ist Teil der Roscherschen Ästhetik, aber eben nur Teil.

Roscher selbst grenzt sich ausdrücklich von „Ästhetischer Erziehung“ à la v.Hentig (1969), Kerbs (1972) und Otto (1974) ab. Er wirft ihnen (wie der auditiven Wahrnehmungserziehung) „einkanalige“ Kommunikation vor, Geschichtslosigkeit, Mangel an philosophischem Problembewusstsein und besonders den Verzicht auf die Konfrontation mit „authentischen Kunstwerken“ zugunsten der Aufklärung über ästhetische Manipulation (1976,22 und ebd. Anmerkung 35). Dieses Pochen auf das „authentische Kunstwerk“ steht zwar im Widerspruch zu Roschers Feststellung, dass der Kunstwerk-Begriff nicht mehr auf ästhetische Prozesse der Moderne übertragen werden kann (1970,33), kann aber trotzdem von einer quasi induktiven (Re)Konstruktion der Roscherschen Ästhetik nicht ignoriert werden.⁵

⁴ Kaiser/ Nolte 1989,70

⁵ Gruhn begegnet diesen Widersprüchlichkeiten, indem er das Konzept der polyästhetischen Erziehung historisch „jenseits aller Reformansätze und Diskussionen der Curriculum- und Bildungsreform“ in der Bauhaus-Tradition der zwanziger Jahre ansiedelt. (Gruhn1993,340; auch Mastnak in 1993,107f. weist auf den Bauhausbezug hin.) Wie ergiebig ein theoretischer Bezug auf das Bauhaus ist, muss eine gesonderte Studie prüfen. Der zugrundeliegende Begriff von ästhetischer Erfahrung bzw. die ästhetische Theorie sollte sich auch ohne diesen Bezug aus den zahlreichen Schriften herauslesen lassen.

1983 hat Roscher auf einer negativen Folie von „Ästhetischer Erziehung“ positiv fünf „ästhetische Frage- und Aufgabenstellungen“ formuliert, die die Integrative Musikpädagogik den aufgezählten Mängeln gegenüber aufgreift:

„Manche Ansätze *Ästhetischer Erziehung* [...] engen den Schillerschen Ansatz von 1795 auf

1. fachisolatorische (mono-ästhetische)
2. wertneutralistische (alltags-ästhetische)
3. ahistorische (»material-ästhetische«)
4. eurozentristische (standard-ästhetische)
5. klassenseparatistische (schichten-ästhetische)

Erziehungsprogramme ein.“ (1983,14)

Die ästhetischen *Frage- und Aufgabenstellungen* der Integrativen Musikpädagogik zielen dagegen auf

- „1. die (ursprünglich kultisch verwurzelte, durch Liturgieverlust wie Liturgiereform preisgegebene) Kultursynthese der Einzelkünste
2. ihre (ehedem mythisch-symbolisch, religiös-ethisch, theologisch-philosophisch begründete) Wertproblematik und Normenkritik
3. die (durch den modernen Historismus und die Reproduzierbarkeit der Kunstobjekte) gegebene Gleichzeitigkeit von vergangenen und gegenwärtigen Kunststilen, ihre Symbiose
4. die (durch ein globales Kultur- und Zivilisationsbewusstsein unterstützte) Allgegenwärtigkeit von europäischen und außereuropäischen Kunststilen
5. den (mit der Auflösung von Standes- und Klassenunterschieden einhergehenden) allgemein-gesellschaftlichen Anspruch ästhetischen Verhaltens.“ (1983,14f.)

Diese fünf Frage- und Aufgabenstellungen gerinnen schließlich zu fünf Aspekten, deren ästhetische Erfahrung als „integere“ Ganzheit sich in produktionsdidaktischen Inszenierungen ereignen soll:

1. mediale, 2. anthropologische, 3. historische, 4. geographische und 5. soziale Integration. (1983,15)⁶

Die folgende Zusammenstellung von drei Aussagenfeldern zur ästhetischen Erfahrung versammelt im ersten, mit „Polyaisthetik“ gekennzeichneten Feld Aussagen über ästhetische, genauer: polyaisthetische Erfahrungen als Ergebnis einer „ganzheitlichen“ Wahrnehmungsweise, die alle Sinne zu einer existentiellen Aufmerksamkeit integriert. Diesem allein subjektbezogenen Aussagenfeld steht ein stärker objekt- und kunstbezogenes Aussagenfeld „Ästhetik“ gegenüber, in dem Aussagen über künstlerische Praktiken sowie verschiedene

⁶ Eine vorgreifend kritische Anmerkung: Dass ein derart umfassender Begriff von ästhetischer Erfahrung in Widersprüche geraten muss, liegt auf der Hand. Zum Beispiel wird einerseits die Unabdingbarkeit von Geschichte für die menschliche Identität geltend gemacht, andererseits sollen andere Kulturen integriert werden, die jedoch ihrerseits *andere* Geschichten mitbringen bzw. verlangen. Ebenfalls im Widerspruch zur Geschichtlichkeit des Menschen steht die Behauptung von anthropologischen Konstanten als verbindendes Element. Diese Theorie enthält mit ihrem geschichts- wie kulturintegrativen Anspruch Annahmen, die die thematischen Akzente eines (durchaus sympathischen) Sprachspiels „Kunst“, das Allgemeinmenschliches in seinen Inszenierungen sucht, mit universell-kulturübergreifenden Gehalten ästhetischer Erfahrung gleichsetzen.

Produktionstechniken als Bedingungen für ästhetische Erfahrungen (im starken Sinn) zusammengestellt sind. Wo eine vielfach geltend gemachte Erfahrung von „Ganzheit“ im ersten Feld als „Ganzheit der Wahrnehmung“ (weil mit allen Sinnen) zu verstehen ist, bedeutet er im objektbezogenen dritten Feld „sinnvolle Ganzheit der Welt“. Das zweite Aussagenfeld „Spiel/Autonomie“ lässt den Übergang von einem nicht künstlerischen, eher subjektorientierten zu einem künstlerisch-objektorientierten Begriff von ästhetischer Erfahrung bei Roscher erkennen. Den hauptsächlichen Anlass für die Eröffnung dieses Aussagenfeldes bieten allerdings einige Beschreibungen von Weltenthobenheit (zum Beispiel in Trance oder im Spiel), die weder als Ergebnis von existentieller Aufmerksamkeit innerhalb alltäglicher Praxen noch als Ergebnis künstlerischer Praxen zu fassen sind. Es sind Austritte in die Sinn- und Zweckfreiheit, deren Erfahrung einen Bezug zur Funktion und Erfahrung der „autonomeren“ künstlerischer Objekte erkennen lässt.

In jedem dieser drei Aussagenfelder lassen sich zudem kulturrelative und universalistisch-kulturübergreifende Aussagen über ästhetische Erfahrungen unterscheiden, von denen letztere problematisch erscheinen. Sie würden letztlich das Vorgeben musikalischer Techniken nach sich ziehen.

1. Aussagenfeld: Polyaisthetik⁷ (Existentielle Aufmerksamkeit)

„Ästhetische Prozesse [sind] umfassend und nicht nur auf Kunstwerke bezogen“ (1970,22). Von den nicht speziell auf Kunstwerke bezogenen ästhetischen Praxen soll hier als Polyaisthetik die Rede sein.

Den besonderen Charakter polyaisthetischer Wahrnehmung fasst Roscher in dem Begriff der „Polyaisthesis“ (1983,59), der den Aspekt der Mehrsinnigkeit entgegen einer Isolierung von Auge, Ohr, Geschmacks-, Geruchs- und Tastsinn hervorhebt. Als Zeugen für die *Untrennbarkeit der verschiedenen Sinne* beruft Roscher Aristoteles mit seiner Annahme eines „sensorium commune“, das jede Einzelwahrnehmung reguliert (1993,15). Der Ort der Wahrnehmung ist demnach nicht das entsprechende Organ (Auge, Ohr,...), und bewusst oder unbewusst sind alle Sinne an der Wahrnehmung beteiligt.

Diese Gegebenheit der Wahrnehmung überträgt Roscher (analog zu den einzelnen Sinnen) auf ein „Ensemble theoretischer Disziplinen“, dem ein interdisziplinärer Aspekt (analog zum sensorium commune) nicht nur vorausgeht, sondern auch zusammenfügend nachfolgt. (1986,6) Damit ist eine Hierarchie festgelegt, die die theoretischen und wissenschaftlichen Disziplinen hinter die Polyaisthetik auf den zweiten Rang verweist. „Kunst“ (als

⁷ Vgl. die Unterscheidung von ästhetisch vs. polyaisthetisch bei 1.1.Meyer-Denkman.2–5. Der Begriff Polyaisthetik ist nicht zu verwechseln mit dem Ästhetik-Begriff in Teil 2.1.1 dieser Arbeit. Eher ist die hier beschriebene Polyaisthetik mit der korrespondierend-ästhetischen Wahrnehmung von Artefakten sowie von Natur verwandt. Vgl. dazu 2.1.3.1.

eine von fünf Dimensionen polyästhetischer Wahrnehmung (Roscher 1986,6)) ist dann die höchste Form der „Zusammenschau“ (s.u. Ästhetik).

Die Sinne sind mit dem begrifflichen Denken verwachsen, ohne dass sich die sinnliche Wahrnehmung in Begriffen erschöpft. (Vgl. auch Schwarzbauer in 1993,48) Was dieses nicht-begrifflich Bedeutsame der Polyaisthetik, m.a.W. die *ästhetische Bedeutung* ist, haben Roscher u.a. in mehreren Sammelbänden von verschiedenen Seiten her beleuchtet (s.u.).

In einer Untersuchung wird die Frage nach der Möglichkeit interkultureller Verständigung (Fischer-Barnicol in 1976,51–62) die polyaisthetische Wahrnehmung (auch: „existentielle Aufmerksamkeit“ (ebd.61)) als eine notwendige Bedingung interkulturellen wie alltäglichen Verstehens herausgearbeitet. Sie kommt zu dem Schluss, dass „Kulturen in allen Dimensionen gestaltende Erfahrungen unverständlich, *ja gar nicht wahrzunehmen* sind, wenn sie nicht ästhetisch erfasst werden.“ (Ders.1976,60) In dieser Form der Wahrnehmung geht es immer um „den *Sinn* der Erscheinungen“, der durch Feststellungen, Dingfestmachen und Abzählen nicht zu erfassen ist (ders. in 1976,52).

Ebenfalls auf die Relevanz⁸ sowie auf die *Möglichkeit* ästhetischer Bedeutung zielt Roschers Satz: „Ästhetische Handlungen werden als gesellschaftliche Handlungen verstanden [...] und damit aus der [...] *bloßen* Privatsphäre befreit“ (1970,16). In diesem Sinne *gibt* es ästhetische Bedeutung, weil sie an soziale Interaktion⁹ gebunden ist. Musik wird zum „Symbol“ für etwas (Mastnak und Schwarzbauer in 1989 und 1993).¹⁰ „Musik als Symbol [...] meint die für einen Fall konkret ausgeformte Verdichtung zwischen menschlicher Psyche und klingender Gestalt. Dieses Symbol, welches notwendig [...] Anteil an allen drei Popperschen Welten hat (vgl. Roscher 1986,19), ist potentieller semantischer Träger [...] realitätsdeutender psychischer Allgemeinheiten¹¹.“ (Mastnak in 1989,83)

⁸ Im Kontext marxistischer Wertungen war es wichtig, dass ästhetisches Handeln bzw. Kunst nicht zum „Überbau“ zählte, sondern zu den „Produktivkräften“. 1970 überschrieb Roscher einen ganzen Abschnitt in diesem Sinn: „Ästhetische Prozesse als Produktionsprozesse“. Z.B. Paul Willis (1991) hat diesen Aspekt im Zusammenhang mit einer „Elementarästhetik“ ausgeführt.

⁹ Hier liegt ein Argument für die Klangszenenimprovisation als soziale Interaktion. Dieses Argument erschöpft sich aber nicht in bloß sozialem Verhaltenstraining, da die Erfahrung ästhetischer Bedeutung daran geknüpft ist.

¹⁰ „Anders als das intrapsychische Symbol ist die als Symbol erstandene Musik ein äußeres, ein von der menschlichen Psyche faktisch isolierbares (wenn auch nicht adäquat gesondert betrachtbares) Objekt. Dieses Symbol kann einerseits Ausdruck des Unbewussten werden, es kann gleichsam für das Unbewusste [...] zum bedeutungstragenden Interaktionsobjekt werden. [...] Das Kunstwerk wird in diesem Sinne insofern zum Symbol, als es Unbewusstes in einer Form darstellt, welche nicht als Abbildung im Sinne einer Sichtbarwerdung bezeichnet werden kann, sondern vielmehr als kreativer Versuch zu sehen ist, in ein defizitloses Ganzes (=Kunstwerk) ansonsten wahrscheinlich nicht adäquat Darstellbares des Unbewussten auf eine ganz individuelle und enkulturatativ mitbedingte Weise zu enkodieren und projizieren.“ (1993,68)

¹¹ „Im Fall der Klangszenenimprovisation sollen derer drei diskutiert werden: die Todeserfahrung, die Erfahrung des Lebensweges und jene der Ich-Werdung.“ (Mastnak in 1989,83)

Der zu Psychologie und Therapie forschende Wolfgang Mastnak liefert differenzierte Begründungen und Beschreibungen dafür, wie ästhetische Bedeutungen die Welt berühren. Er unterscheidet in bezug auf Musikwahrnehmung „primärprozesshafte“ und „sekundärprozesshafte“ Wahrnehmung von Musik. Das Sekundärprozesshafte ist „rational, »realistisch« erkenntnis-denkorientiert“ (in 1993,63), im Primärprozesshaften artikuliert sich Unbewusstes aus unterschiedlichen Bewusstseinssebenen und –inhalten.¹² Alle diese „Sinnbezüge zur Welt“ liegen außerhalb der musikalischen Autonomie (ebd.67). Verschiedene musikalische Bedeutungsebenen („Semantisierungen“) beschreibt Mastnak an anderer Stelle als „drei Formen von Symbol“: die „anthropogene“ bzw. „phylogenetische“, die „soziogene“ bzw. „enkulturative“, und die „ontogenetische“ bzw. „individuelle“ Form (ebd.98).

Darüber hinaus soll sich Musik besonders gut als Medium sozial- und heilpädagogischer Interaktionen eignen, weil sie „psychisch öffnend“ bis hin zu Trancezuständen wirkt.¹³ Inwiefern solche Wirkungen im weitesten Sinn als ästhetische Bedeutung erfahren und beschrieben werden können, bleibt offen.

Ohne eine entsprechende Festlegung konstanter Bedeutungselemente, aber nicht im Widerspruch zu Mastnak, beschreibt der Soziologe Feurich intersubjektive „Inhalte“, also ästhetische Bedeutungen als „identische Erfahrungsmomente“. (Feurich in Roscher 1983,134)

Die Ganzheit (a) oder „Ganzheitlichkeit“, von der im Zusammenhang der Polyaisthetik gesprochen wird, ist wesentlich auf eine Fähigkeit zur sinnlich-leiblichen Wahrnehmung bezogen. Sie beinhaltet die Erschlossenheit und Einbeziehung aller Sinne.¹⁴ Als „existentielle Aufmerksamkeit“ ist sie nicht auf künstlerische Artikulationen bezogen, sondern auf jede mögliche Lebenssituation.¹⁵ Es zeigen sich darüber hinaus aber auch Bestrebungen, universalistisch-metakulturelle Erfahrungshintergründe als ästhetische Bedeutungen (Erfahrungsgehalte) festzustellen.

¹² In der Musik wird Unbewusstes codiert (Mastnak in 1989,83). „Im Sinne der Tiefenpsychologie wird Unbewusstes gestaltet, im Sinne der Kunstpädagogik werden individuell kreative Potenziale zu einem künstlerisch Gestalteten umgesetzt.“ (Mastnak in 89,89) Mastnak übernimmt von Jean Gebser die Unterscheidung von vier Bewusstseinsstufen, die ihrerseits vier Formen von Hypnose zugeordnet werden können (in 1989,88):

„ANTHROPOLOGIE	HYPNOSE
archaische Struktur	tiefste Trance
magische Struktur	Einheit mit dem Klang
mythische Struktur	Entwicklung innerer Bilder
mentale Struktur	Wachbewusstsein“

Ob sich derartige anthropologische Strukturschichten in konkreten ästhetischen Erfahrungen tatsächlich und objektiv-metakulturell isolieren lassen, erscheint zumindest zweifelhaft. Wenn aber eine solche Trennung nicht möglich ist, dann bedeutet das, dass Erfahrungsgehalte aus mentalen und anderen Strukturen immer bis zur Ununterscheidbarkeit vermischt auftreten. Dementsprechend wären auch jede ästhetische Bedeutungswahrnehmung immer mit kulturspezifischen Eigenheiten vermischt.

¹³ ... „lässt sich die Annahme vertreten, dass Musiken, welche situations- und personabhängigen Bedingungen genügen, [...] tranceinduzierend wirken können und fast rauschähnliche Zustände herbeizuführen vermögen“ (Mastnak in 1993,69)

¹⁴ Zur Erschließung der Sinne gehören z.B. blindes Tasten und Barfußgehen. (Der Musiktherapeut Claus Thomas spricht in 1983,47 und 49 von „Sensorischer Selbsterfahrung“ und „Sensomotorischer Interaktion“.)

¹⁵ Hier gibt es Bezüge zur Ganzheitsdiskussion zum Beispiel bei Rumpf in Pütz (1990). „Möglicherweise lassen sich solche [ästhetischen] Disziplinen auch gar nicht ohne weiteres vermitteln – etwa durch »Kunsterziehung« oder »Musikunterricht« – sofern diese nicht zu lebendigem Nachvollzug verhelfen, indem waches Wahrnehmungsvermögen jene existentielle Aufmerksamkeit wachrufen kann. »Schöpferisch« ist auch sie.“ (Fischer-Barnicol in 1976,61)

2. Aussagenfeld: Spiel/Autonomie (Weltenthobenheit)

Der Autonomie-Begriff im Zusammenhang ästhetischer Erfahrung hat (1) einen subjekt- und (2) einen objektbezogenen Aspekt. Entsprechende Erfahrungen können negativ als „frei von etwas“ beschrieben werden: Das Subjekt kann – unabhängig von der Beschaffenheit des Objekts – frei von alltäglich-pragmatischen Sinnzuschreibungen, also zweckfrei wahrnehmen,¹⁶ das Objekt kann frei von alltäglich-sozialen Funktionen und insofern „autonom“ sein. Darüber hinaus können sich solche Momente von Sinnfreiheit mit Sinn (bzw. Bedeutung) füllen, und dieser kann (3) diesseitig (d.h. auf „meine“ kulturellen Kontexte bezogen) oder (4) metaphysisch (d.h. auf metakulturelle Bedeutungstifter bezogen) erfahren werden. Die Aussagen von Roscher selbst sowie der anderen Autoren der Polyästhetischen Erziehung und Integrativen Musikpädagogik sind im Aussagenfeld zur Autonomie nicht kongruent, lassen sich aber in bezug auf diese zwei Freiheits- und zwei Sinnbezüge darstellen.

(2.1) Mastnak macht Erfahrungen „mystischer Betroffenheit“ (in 1993,109), des „Weltenthobenseins“ oder des Verschwindens „in eine andere Welt“ geltend (in 1989,90), die in ganz verschiedenen Kulturen gemacht werden. Sie werden z.B. durch Trance- oder Rauschzustände erreicht, zu denen auch Musik führen kann. Roscher spricht dementsprechend nicht nur von der „Negation von gegebener Wirklichkeit“, sondern auch von der „Negation von Wissenschaft“ (1970,14).

Ebenfalls in solchem polyästhetischen (weil vom Objekt unabhängigen) Sinne zitiert Roscher Arnold Gehlen, meldet aber Bedenken an:

„»Alle denkbaren Gifte und Rauschmittel« stehen zur Verfügung und werden im Sinne »einer genügend weit gefassten Ästhetik« (Gehlen) eingesetzt. Aber die Revolution kann verraten, irregeleitet und auf [...] Privatbefreiung irrational fixiert werden.“ (1970,22)¹⁷

Feurich macht in einer ausführlichen Auseinandersetzung mit der ästhetischen Autonomie (in 1983,30–50) Schillers »Spieltrieb« als Basis für die Möglichkeit einer begriffslosen Enklave geltend, „in der die Menschen sich frei von empirischen Nötigungen entfalten, äußern und im Vorgestellten als freie Wesen wiedererkennen können“ (in 1983,44).

„Mitten im furchtbaren Reich der Kräfte und mitten in dem heiligen Reich der Gesetze baut der ästhetische Bildungstrieb unvermerkt an einem dritten fröhlichen Reich des Spiels und des Scheins, worin er dem Menschen die Fesseln aller Verhältnisse abnimmt und ihn von allem, was Zwang heißt, sowohl im Physischen als im Moralischen, entbindet.“¹⁸

¹⁶ Vgl. dazu die Beschreibung ästhetischer Kontemplation als einer von drei Grundformen ästhetischer Praxis nach Martin Seel in Teil 2.1.3

¹⁷ (1) Als bloßer „Privat-Befreiung“ dienlich verdächtigt Roscher Subkultur, Jugendprotest, Underground und Happening (ebd.)
(2) Strenggenommen hätte das Beklagen bloßer „Privat-Befreiung“ auf soziale Befreiung von „falschem Bewusstsein“ zielen müssen, also auf die Revolution. Aber das ist nur Roschers aktualisierende Sprache.

¹⁸ Friedrich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, 27.Brief

(2.2) Roscher will weg vom „gängigen defätistischen Wertneutralismus“ (1976,20), darum wendet er sich von der Subjektseite ab und der Objektseite zu. Er bindet die freie Wahrnehmung an das autonome *Objekt* (und handelt sich damit das theoretische Problem ein, ästhetische Erfahrung einerseits subjektorientiert im Sinne von polyaisthetischer, existentieller Aufmerksamkeit zu beschreiben und andererseits nun objektorientiert):

Die „Schwelle zwischen autonomer Kunst und funktionell vereinnahmten Produkten, zwischen Kunst und Design, zwischen Metasprache und Warenästhetik“ ist nicht einzuebnen. Man kann nicht alle „Kommunikationsobjekte“ gleichsetzen. (1972,524)¹⁹

Es gibt demnach also autonome und nicht-autonome Objekte, und sie unterscheiden sich durch ihre gesellschaftliche Herkunft und Einbindung. Feinde der Autonomie sind jegliche funktionelle Einbindung sowie der freie Markt, also die sogenannte Bewusstseinsindustrie (1983,46).²⁰ Wenn Roscher die Überschrift „Ästhetische Funktion und funktionale Ästhetik“ (1976,13) verwendet, dann gibt er damit zu erkennen, dass auch das autonome Objekt noch eine Funktion hat. Seine Rede von „symbolischen Auslöserqualitäten“ (1970,27) könnte hier die Richtung weisen, dass es um das Auslösen von ästhetischen Wahrnehmungen geht.²¹ Eine solche Wahrnehmung könnte die von Freiheit bzw. Autonomie sein, aber Roscher dürfte es um mehr gehen.

(3) Den Zusammenhang zwischen Autonomie und einer über die bloße Freiheitserfahrung hinausgehenden Sinnerfahrung formuliert Feurich in seiner Auseinandersetzung mit Schiller.

Durch die Autonomie „werden die Künste [...] frei, sich zum Organ für eine andere Wirklichkeit zu machen, – eine ästhetische Wirklichkeit, die eher mit Erfahrungen des Künstlers als mit gesellschaftlichen Zwecksetzungen kommuniziert.“ (Feurich in 1983,134)

Wo Feurich den Sinngehalt autonomer Kunst mit den Erfahrungen des Künstlers gleichsetzt und damit in der Welt belässt, da schreibt Roscher dem Sinngehalt autonomer Kunst als „Metasprache“ transzendente Bedeutung zu.

(4) Metasprache gehört „nicht dem etablierten Universum der Rede“ an (mit Marcuse). Sie „humanisiert“ durch „kritische Grenzüberschreitung und qualitative Bewusstseinsweiterung“. „»Sie übermittelt ‚eine andere Welt‘, die anderen Maßstäben, Werten und Prinzipien gehorcht.«“ (1970,14) Später hat Roscher noch einmal zentrale Aussagen zusammengestellt,

¹⁹ „kritische Stilisierung“ vs. „permanente Schönfärbereien“ (ebd.14)

²⁰ Von daher wäre auch die ablehnende Haltung der Popmusik gegenüber zu erklären. (Vgl. z.B. 1970,70: „Bei allen Übungen sind metrische Gliederungen sowie ostinate Ordnungen strikt zu vermeiden.“)

²¹ Wenn Roscher ebenda ausdrücklich zwischen akustischer, optischer und motorischer Wahrnehmung als den Bereichen ästhetischer Erziehung trennt, dann steht diese Trennung allerdings seinem späteren Konzept der Polyästhetik entgegen (1970,27). („Ist der Zweck selbst moralisch, so verliert sie [die Kunst, C.W.] das, wodurch sie allein mächtig ist, ihre Freiheit... Das Spiel verwandelt sich in ein ernsthaftes Geschäft; und doch ist es gerade das Spiel, wodurch sie das Geschäft am besten vollführen kann.“ Feurich in (1983,44) zitiert Schiller: „Über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen“, S.16

in denen schon die „ewigen Grundwahrheiten“ anklingen, die im Aussagenfeld „Ästhetik“ als wesentliches Moment ästhetischer Erfahrung erscheinen:

„die authentischen Werke sind »losgesprochen« [Schiller] und besitzen eine »kritische, qualitative Transzendenz« [Marcuse], die sie befähigt, zu überdauern und Zeugnis für eine Welt abzulegen, »die eine *wirkliche* Welt ist, wirklicher als die durch Routine und Ideologie zur Kenntnis genommene.« [E.Fischer]“ (1972,524)

Fischer-Barnicol (in 1976,51) fasst den „eigentlichen Sinn der »aisthesis«, der Ästhetik“ in ein einziges Wort: *Doxa*²².

Das dargestellte Aussagenfeld um den Begriff der Autonomie birgt einen Widerspruch. Er liegt darin, dass Roscher seinen Ausgang bei einer Kunst nimmt, die die Möglichkeit von bleibenden Werken leugnet und stattdessen die Aktion im ästhetischen Prozess propagiert, und dass er zugleich ästhetische Autonomie fordert und diese an überdauernde Werke knüpft.

3. Aussagenfeld: Ästhetik (Metakulturelle Ganzheit)

3.1 Zwei historische Bezüge

Historisch betrachtet gibt es zwei Bezugspunkte für die Integrative Musikpädagogik: erstens die avantgardistische Musikästhetik der 60er Jahre mit ihren seriellen, aleatorischen und improvisatorischen Verfahren²³, gekoppelt mit einer Relativierung des Kunstbegriffs²⁴. Diese liefert die Grundlagen für das „improvisationspädagogische“ Konzept²⁵: Vertauschbare Elemente fügen sich zu immer neuen Sinnzusammenhängen.²⁶ „Für eine experimentelle Klangerfahrung und Klangerfindung dienen die Parameter-Strukturen der Musik als moderne Elementaria“ (1970,69) bzw. als „Klangrequisitenmaterial“ (1993,17). Mastnak ergänzt diese Elemente durch stoffliche, mediale, ausstattungsmäßige und zeitliche Vorgaben sowie psychische, physiologische und soziale Bedingungen (in 1993,113). „Improvisation ist als offener, unvorhersehbarer Prozess von Komposition zu definieren. Sie entspricht dem prozessualen Charakter von Operationsmethoden, denen weniger an der Herstellung fertiger Objekte, unveränderlicher Kunstwerke, als vielmehr an

²² Für *Doxa* gibt der Duden (Daws große Fremdwörterbuch 1994) zwei verschiedene Lesarten bzw. Verwendungsweisen an, von denen die philosophische den Gehalt ästhetischer Erfahrung eher im Sinne existentieller Aufmerksamkeit in der weltlichen Wirklichkeit ansiedelt – *Doxa* ist demnach „Meinung als Mittlerin zwischen Wissen und Nichtwissen“ –, während die religiöse Verwendung damit „die überweltliche Majestät Gottes; [eine] göttliche Wirklichkeit“ meint. Im Zusammenhang mit Roschers Metasprachen-Konzept scheint da die religiöse Lesart plausibler, in bezug auf das Konzept einer existentiellen Aufmerksamkeit bleiben beide Lesarten möglich.

²³ Mastnak ergänzt: „»Carl Orff, Brecht und Artaud schienen gemeinsam Pate gestanden zu haben... Es gab keine Partitur, keine vorfixierte Einstudierung, alles wurde dem schöpferischen Impuls der Akteure überlassen.«“. (Claus Thomas) „Interessant ist hier eine geistige Verbindung von Artaud und Brecht nicht nur zu Roschers improvisatorischem Musiktheater, sondern auch zum Ideengut von Morenos Psychodrama [...]. Erwin Piscator, der Brecht nachhaltig beeinflusste, suchte sich seine Darsteller aus der Mitte der Zuschauer und brach so die Grenzen [...] zwischen Spieler und Publikum“ (Mastnak in 1993,108).

²⁴ ... „der originäre Kunstbegriff, das absolute und perfekte Opus, das »Kunstwerk« schlechthin [stellt] eine Schöpfung der Renaissance und damit ein Charakteristikum der Neuzeit dar [...]; der Terminus kann also weder auf Phänomene vor dieser Epoche, noch auf ästhetische Prozesse der Moderne unreflektiert übertragen werden.“ (1970,33) (mit Hentig 1969)

²⁵ Roscher (1970,95) weist auf die Rote Reihe (Universal-Edition) als Hilfe für den Unterricht hin, in der auch Meyer-Denkman u.a. verwandte Konzepte vorgelegt haben.

²⁶ „Musik zum Lesen, Musik als Grafik, Musik als Theater, Musik als Aktion, Musik im Raum, sowie Kombinationen von Bewegung, die Vertauschbarkeit der Elemente, die sich zu neuen Sinnzusammenhängen fügen.“ (1970,31)

der Aktion des Produzierens selbst [...] gelegen ist.“ (1970,34f.) Die „Figur, die sich bisher Autor nannte“, wird dabei „vollkommen ihres Mythos beraubt“.

Der zweite „historische“ Bezug ist ein Konstrukt, das Abgrenzungen zum ersten Bezugspunkt aufnimmt und zugleich eine Lösung bietet: das „Bühnenweihfestspiel“ – als eine Form neuer ästhetischer Qualität *nach* dem Kunstwerk. Roscher konstatiert (in Anlehnung an Benjamin) einerseits eine „*Entritualisierung* der Künste“, d.h. deren „Herausschälung aus Kult und Mahl, Fest und Brauch“ (entsprechend dem ersten Anknüpfungspunkt), der andererseits eine

„*Re- oder Pararitualisierung* der ästhetischen Rezeption gegenüber steht: im Bühnenweihfestspiel und Opernfestival, bei Pop- und Rockwallfahrten, im Starkult, angesichts tabuisierter Wohnraumordnungen und Einschaltzeiten für den Familienfernsehkonsument [...] sowie einer Art Zwangsneurose, das technische Effizienz-Niveau ständig zu steigern.“ (1987,100, kursiv von C.W.)

Für den neuerlichen Kult-Charakter ästhetischer Artikulationen findet Roscher Vorbilder in vielen Zeiten und Kulturen:

„Als Beispiel mögen die Mythen- und Märchenüberlieferungen in den tagelangen Musiktheateraufführungen an den Fürstenhöfen der afrikanischen Goldküste, in den chinesischen Opern, von denen es schon im 14.Jahrhundert 500 gab, in den japanischen No Musikspielen ebenso stehen wie die Tradition der musikalischen Mysterien- und Schulschpiele.“ (1986,103 nach 1993,52)

In dieser re-kultivierten Kunst fällt dem Künstler wieder die Rolle des Genies der Romantik zu. Lehrer soll er sein und wie ein Priester (Fischer-Barnicol in 1976,53). Mastnak schließt sich den Worten von Alfred Adler an, der den Künstlern „die höchste Würde“ verlieh, nämlich „Menschen, Mitmenschen zu sein, Führer der Menschheit! Es sind die, die uns sehen, denken, fühlen gelehrt haben, denen wir das Höchste verdanken.“ (1993,60)

3.2 Zwei theoretische Positionen

Entsprechend den beiden genannten historischen Bezugspunkten sind zwei Aussagenfelder zur ästhetischen Theorie zu unterscheiden, die, obwohl unvereinbar, nebeneinander verwendet werden: ein kontextuell-relativistisches und ein metakulturell-universalistisches.

(1) Das relativistische Aussagenfeld betont den subjektiven Anteil der Bedeutungszuschreibung und die kontextuelle, soziokulturelle Abhängigkeit jeglicher ästhetischen Wahrnehmung als entscheidende Voraussetzung für eine ästhetische Erfahrung.

Die „Gesamtbedingungen einer Kultur [...] beeinflussen Rang und Gehalt ihres Gegenstands entscheidend.“ (1983,11)

Zugleich wird ein Merkmal der (post-)modernen Gesellschaft formuliert, nämlich die Partikularisierung von Lebenszusammenhängen, m.a.W. die Partikularisierung von Alltagskontexten.

„Feste waren nicht selten Gottesdienst, Staatsakt und Gelage in einem; sie haben sich inzwischen in Partikel zerstreut, welche die tatsächlichen Sinngefüge kaum mehr ahnen lassen: [...] Genau hierin aber liegen Irrtum und Tücke von missverstandener *Tradition*: Die Gesamtphänomene sind nicht reproduzierbar, und die Teilphänomene werden durch *Reproduktion* umfunktioniert“. (1970,31)

Dementsprechend folgert Roscher, dass an die Stelle der „Reproduktion von Teilphänomenen“ eine „Aktualisierung von Kultur“ treten muss. (1970,32) Dabei kommt den situativen Bezügen größte Bedeutung für die Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen zu. Die Nähe zur Polyästhetik ist offenkundig.

Den maßgeblichen Anteil des Subjekts an der ästhetischen Wahrnehmung arbeitet Mastnak heraus, indem er dem gegebenen ästhetischen Objekt ein notwendig „adäquates“ Bewusstsein²⁷ als notwendige Bedingung ästhetischer Erfahrung gegenüberstellt.

„Dieses [Musik-]Erfahren, welches hinsichtlich der musikpädagogischen Praxis im Sinne Polyästhetischer Erziehung sich sowohl auf gestaltende Produktion als auch aufnehmende Rezeption bezieht, ist in seiner

Spezifität wesentlich (wenn auch nicht allein) abhängig von jeweilig gegebenen Bewusstseinsgegebenheiten“. (Mastnak in 1989,92)

„Dies führt zu einem »Umgehenlernen« mit den »Spielregeln« des eigenen Bewusstseins einerseits, zum »Umgehenlernen« mit bewusstseinsadäquater Musikbegegnung andererseits. Die Integration beider Lernprozesse führt zu einem bewusstseinsorientierten Erleben an den Berührungspunkten von menschlicher Psyche

und »objektiver« Kunst. Dies lässt sich graphisch folgendermaßen veranschaulichen“. (Ebd., siehe Abb.1)²⁸

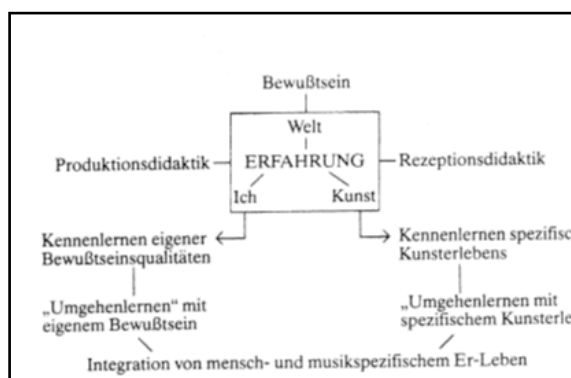


Abb.1: Mastnak in Roscher 1989. 93

Allgemeine Aussagen über ästhetische Erfahrungen können von diesem relativistischen Ansatz her nur in bezug auf die *Form* dieser Erfahrungen gemacht werden, nicht aber in bezug auf *Inhalte*.

²⁷ „Dieses gestaltungsbedingende und erfahrungsbedingende Bewusst-Sein, welches hier perspektivisch ins Zentrum unserer Betrachtungen gerückt ist, ist nach obigen (und noch weiter auszuführenden) Darlegungen bedeutsam für den Musikunterricht und wird sich (auch wenn dies nicht intendiert war) im musikpädagogischen Feld zum je individuumsspezifischen Jetzt-Bewusstsein konkretisieren.“ (Mastnak in 1989,91)

²⁸ Eine vergleichbare innere Mehrstimmigkeit findet sich in dem Modell der ästhetischen Kritik, die ästhetischer Erfahrung innewohnt. (Vgl. Teil 2.1.4.2)

(2) Das universalistische Aussagenfeld nennt zum einen allgemeine „Weisen ästhetischen Verhaltens“²⁹ als „anthropologische Konstanten“³⁰, zum anderen eine „bleibende [...] Substanz der Werke“ (1987,101), „existentielle Grundsituationen“ (Schwarzbauer in 1993,46), „„überzeitliche« Stilkategorien“ (1983,150) »ewige Grundwahrheiten« (Mastnak in 1993,123) und archetypische Empfindungen (Mastnak in 1993,64). Zwar deutet die *gelegentliche* Verwendung von Anführungszeichen auf eine begrenzte Gültigkeit hin, eine Grenze wird aber nirgends gezogen. Vielmehr schreibt Roscher,

dass „semantische Potentiale“ „inmitten einer veränderten Wahrnehmung und Umwelt, inmitten einer Mutation der Sinnzusammenhänge von Musik“ zu retten sind, obwohl sich „mit dem Wandel ihres [der Musik] Gebrauchs auch ihre Deutung und Bedeutung für den Menschen ändern“ (1987,100f.).³¹

Warum wird dem unbestrittenen Vorhandensein von Anknüpfungspunkten als Bedingungen der Möglichkeit für interkulturelle Verständigungsprozesse so viel Aufmerksamkeit zuteil? Mit solcher Beschreibung werden ästhetische Erfahrungen als inhaltlich teilweise bestimmt behauptet. Es wird behauptet, es gäbe so etwas wie allgemeine Gehalte musikalisch-ästhetischer Erfahrungen, die metakulturell konstant seien und zugleich das Wesentliche aller ästhetischen Erfahrung ausmachten. Jede ästhetische Konkretisierung erscheint da vor allem als eine Aktualisierung des ewig Gleichen. In diesen Annahmen stecken die Keime für thematische und stilistische Vorgaben, die ästhetischen Produktionen eine Tendenz geben, die sie nicht unbedingt haben müssen.³²

3.3 Zwei Ganzheiten³³ als ästhetische Erfahrungen:

Die unterschiedlichen Annahmen über den Gehalt ästhetischer Erfahrungen, wie sie im Autonomie-Abschnitt als Aspekte (3) und (4) angesprochen wurden, finden in den zwei historischen Bezugspunkten und den zwei theoretischen Konzepten ihre Entsprechungen. Gemeinsam ist beiden, dass die jeweiligen Bedeutungen zu Ganzheits-Erfahrungen ver-

²⁹ Roscher nennt Produktion, Reproduktion, Demonstration, Reflexion, Konsumtion, Rezeption (1976,24f.). Später spricht er von Kreation, Operation, Aktion, Apperzeption, Reflexion und Kontemplation. (1983,19). Woher er jeweils genau diese Einteilung bezieht, wird nicht belegt.

³⁰ 1987,93; vgl. auch Stockhausen in 1975,118: „Jeder Mensch hat die ganze Menschheit in sich.“

³¹ Die semantischen Potentiale liegen einerseits in „der geschliffenen Artikulation“ von Verzweiflung, Hoffnung, Klage (= „kommunikative Aussagegestalten künstlerischen Darstellens – Sprache, Regel, Ausdruck“ (1987,101)), andererseits in den „wirklich auratischen Lebensgehalten menschlichen Erfahrens – [Verzweiflung, Hoffnung, Klage,] Liebe, Tod, Friede“ (1987,101)

„Anthropogen beziehungsweise phylogenetisch“ bedeutsam sind zum Beispiel:

- „Hören von Pulsaren (=»klingende« Sterne)“ und „erstes Obertonsingen“. „Hier kommt es oft zu einer spontanen Empfindung von Einswerdung mit einem Urzustand, von etwas, was psychoanalytisch als narzisstische Regression, im Sinne Gebser (Gebser 1978) aber als durchaus integrales Erfahren phylogenetisch früher Bewusstseinsstufen interpretiert werden kann.“ (Mastnak in 1993,98)
- „Bilder und Vorstellungen, [...] deren Bedeutung [...] durch das ganze Dasein reicht. Sie erhellen das Dasein. Sie drücken Weisen aus, wie der Mensch sich darin zurechtfindet. Sie gehören zum Grundbestand des Bewusstseins.“ (Schwarzbauer 1993,48)
- „Es ist die »unendliche Spur« (Rilke [...] Orpheus-Sonett [...]), deren heutige Erscheinungsform Musikerziehung nicht verwischen darf.“ (Krakauer in 1989,156)

³² Vgl. das Schiller-Zitat in Anmerkung 21

³³ Von der Ganzheit (a) als „ganzheitlicher“ existenzieller Aufmerksamkeit (s.o. 1.1.Roscher.1) ist hier eine Ganzheit (b) zu unterscheiden.

schmelzen. Ganzheit und ästhetische Erfahrung fallen in der Integrativen Musikpädagogik zusammen.

(1) In der kulturellrelativistischen Ganzheit findet das Subjekt *seine* Welt gelungen dargestellt und erfährt sie als stimmig oder schön. Diese Ganzheitserfahrung ist am klarsten bei Feurich zu finden. Auch Mastnaks obengenannte Untersuchungen wären noch mit einer *formalen* Bestimmung der Ganzheitserfahrung vereinbar; Mastnak selbst aber geht weiter zur Ganzheit (b2).³⁴

(2) In der universalistischen Ganzheit erfährt das Subjekt eine Ganzheit, deren Erfassung oder Erklärung sich dem Verstand entzieht. Die ästhetische Erfahrung soll im Sinne Roschers nicht nur eine Möglichkeit der Weltsicht artikulieren, sondern sie soll eine Kulturen und Zeiten übergreifende „Gesamtschau“ (1993,54) leisten, und über das bloße Erfassen hinaus soll sie die quasi weltbürgerliche „Kultursynthese“ (1983,14) schaffen.³⁵

4. Zusammenfassung von Polyaisthetik, Spiel/Autonomie und Ästhetik

Polyaisthetische Erfahrung entspringt „existentieller Aufmerksamkeit“, der „Polyaisthesis“, also einer Wahrnehmung auch der alltäglichen Welt mit allen zur Verfügung stehenden Sinnen. Diese Erfahrung ist nicht notwendig an ästhetische Gegenstände gebunden. Momente spielerischer Freiheit und daraus resultierende psychische Grenzüberschreitungen, ästhetische Erfahrungen der Weltenthobenheit und Entzweigungen alltäglicher Weltwahrnehmungen sind auch ohne autonome Kunst möglich.

In zweckfrei-weltenthobenen und polyaisthetischen Wahrnehmungen von ästhetischen Bühnenweihfestspielen bzw. Klangszenenimprovisationen ereignet sich die ästhetische Erfahrung einer sinnvollen Ganzheit der Welt. Was in zweckhaften Alltagserfahrungen als zusammenhanglos erscheinen mag, das wächst in der ästhetischen Erfahrung zu einer höheren, metakulturellen Ganzheit zusammen.

³⁴ Das belegen folgende Zitate:

- „Es geht um die philosophische Frage nach dem Wesen von All und Mensch, nach dem Ordnungs- und Lebensprinzip des Seins.“ (Mastnak1995,33)
- „[...] platonische Ordnung und vitale Essenz“ sind „polare Brennpunkte menschlichen Lebens.“ (Ebd.S.30)
- „Grundlegend sind die Versuche, der Ganzheit der erfahrbaren Welt und des erfahrbaren Menschen gerecht zu werden.“(Mastnak in 1993,120)

³⁵

- „Das Bestreben Polyästhetischer Erziehung, eine mit dem Zeitalter der Aufklärung scheinbar verlorene Einheit wiederherzustellen, darf [...] nicht als ein rückwärts gewandtes Streben erachtet werden, das im Zug einer Wiederherstellung einer ursprünglichen Einheit sich den Strömungen des 20. Jahrhunderts verschließt, sondern vielmehr als der Versuch einer Verbindung von Vergangenem, Gegenwärtigem und Zukünftigem im Wissen um die Notwendigkeit einer Gesamtschau.“ (Schwarzbauer in 1993,54)
- Dass im Zusammenhang mit Roschers ästhetischer Theorie der Name des New Age-Vordenkers Fritjof Capra fällt (1993,20), scheint beinahe zwangsläufig.
- „Roschers bekannte und eigenzierte (S.53) Suche nach Zusammenhängen instruiert und amüsiert und erscheint sicher so manchem mitunter als eine Sucht nach Zusammenhängen.“ Richard Jakoby (1995,65) in einer Besprechung von Roscher 1994.
- Die Inszenierung derartiger ästhetischer Erfahrungen mag möglich und sogar wünschenswert sein. Allein mit der pädagogischen Absicht, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen (vgl. Einleitung) ist dies jedoch nicht zu begründen.

Stark vereinfachend lässt sich ästhetische Erfahrung im Sinne der Integrativen Musikpädagogik auf die Formel reduzieren:

ewige Grundwahrheiten + aktualisierende „Zufälle“³⁶ + Autonomie = universelle Ganzheit

Roscher gibt für die Frage nach dem ästhetischen Wert einer Klangszenenimprovisation, von dem die ästhetische Ganzheitserfahrung abhängt, weder Kriterien an noch nennt er eine Instanz, die diese Wertentscheidung trifft. Das folgende Zitat lässt (im Umkehrschluss vom Lehrer auf den Künstler) vermuten, dass dem Künstler hier eine Schlüsselrolle zufällt:

... „die künstlerische Persönlichkeit des Lehrers ist eine »conditio sine qua non«“ (1975,112+1993,18)

5. Kritische Anmerkungen

Die Integrative Musikpädagogik hat keine geschlossene ästhetische Theorie³⁷, aber viele ihrer „Mosaiksteine“ können erhellend aufeinander bezogen werden. Dies gilt vor allem für die Aussagenfelder zur Polyaisthetik in Verbindung mit den Aspekten (1), (2) und (3) des Aussagenfeldes „Spiel/Autonomie“ und des jeweils ersten „Gleises“ im Aussagenfeld „Ästhetik“.³⁸

Zur Kritik fordern (1) die im Abschnitt „Ästhetik“ herausgestellte konzeptionelle Zweigleisigkeit heraus, die auch schon im Abschnitt „Spiel/Autonomie“ aufscheint, und (2) die inhaltlich festgelegte, universalistische Bestimmung ästhetischer Erfahrung.

(1) Die Zweigleisigkeit weist auf einen durchgängigen Bruch hin, der schon in Roschers frühen Schriften angelegt ist. Logisch unverträglich zwischen beiden „Gleisen“ bzw. Konzepten erscheint die gleichzeitige Behauptung der kontextuellen Relativität einerseits - und bleibender, also universeller „Substanz“ ästhetischer Erfahrungen bzw. ihrer Gegenstände andererseits. (Auf einen weiteren Widerspruch wurde am Schluss des Abschnitts "Spiel/Autonomie" hingewiesen.)

(2) Roschers inhaltliche Festlegung der Ganzheitserfahrung setzt die (immer „ganzheitliche“) Erfahrung der gelungenen *Darstellung einer Welt* mit der Erfahrung der *Ganzheit der Welt* gleich. Dies mag *in* einer – z.B. bildungsbürgerlich eurozentristischen – Kultur oder Teilkultur möglich sein, wenn die Annahme von universeller Ganzheit in der ästhetischen Erfahrung zu deren kulturellen Eigenheiten gehört, aber das macht diese Erfahrung noch nicht universell. Insofern

³⁶ ... „als Innenseits des künstlerischen Produkts beseelen sie tradierte und selbstgeformte Symbolwerte, Verweisungen auf etwas, was hinter dem Zugriff des Bewusstseins steht (zumindest in dessen ganzheitlichen Wirkweisen) und was, vielleicht allerdings teils nur scheinbar, außermusikalischen Wesens ist; die nicht ganz zufälligen Zufälligkeiten haben ebenso in diesem Bereich ihre Domäne. (Vgl. auch Caruso 1953)“ (Mastnak in 1993,66; unterstrichen von C.W.)

³⁷ „Der Kritik, ein unabgeschlossenes, nicht widerspruchsfreies Konzept von Darstellung von und Begegnung mit Kunst vorzustellen, kann sich Integrative Musikpädagogik wohl nur schwerlich erwehren – will und soll sie dies jedoch überhaupt? Wird nicht gerade die Lebendigkeit des von unzähligen und oft nach außen hin widerspruchsvollen Facetten geprägten Symbols zum Ideal einer mp Strömung, die sich der Position des Außenseiters innerhalb einer mehr und mehr abgegrenzten Welt, in der nur das klar Objektivierbare und Systematisierbare seine Daseinsberechtigung erhält, gar nicht entziehen will?“ (Schwarzbauer in 1993,57f.) Schwarzbauers Verteidigung solcher Widersprüchlichkeit als Qualitätsmerkmal ist problematisch, weil sie jeder kritischen Argumentation den Boden entzieht.

³⁸ Siegfried Bimberg hat eine Interpretation vorgeführt in: Helms/Schneider/Weber 1994,218f., Sachteil

zieht sich Roscher seinen Vorwurf gegen andere, „ahistorisch“, „klassenseparatistisch“ und „eurozentristisch“ zu sein (1983,14; s.o.), selbst zu.

Schließlich sei auch darauf hingewiesen, dass die Integrative Musikpädagogik der Kunst eine zentrale Rolle zuschreibt³⁹, die sie einst als Kult gehabt haben mag, die sie aber in der (post)modernen Gesellschaft nicht mehr unbestritten hat. Ein Leben kann auch ohne Kunst-Kult gelingen – wenn es auch ohne ästhetische Praxis unvernünftig ist.⁴⁰

6. Produktionsdidaktische Begründungen

Zur Vergegenwärtigung noch einmal die Fragestellung dieses Abschnittes: Wie werden die produktionsdidaktische Methode und musikalisch-ästhetische Erfahrung bzw. Aspekte ästhetischer Erfahrungen aufeinander bezogen?

Roscher liefert viele Argumentationen für eine *Produktionsdidaktik*, von denen sich manche als Scheinargumente erweisen,⁴¹ andere nicht zusammenpassen, weil sie sich auf verschiedene ästhetische Theorien beziehen. Dennoch lassen sich mehrere unterschiedliche Begründungen oder Begründungsansätze unterscheiden.

Die Begründungen 1–3 zielen auf Einzelaspekte bzw. schwache Varianten ästhetischer Erfahrung. Auf eine ästhetische Erfahrung im starken Sinne zielen die Begründungen 4 und 5. Für beide bedeutet sie eine Ganzheitserfahrung, die sich nicht auf eine stimmige *Darstellung* bezieht, sondern auf eine (höhere) Stimmigkeit des *Dargestellten*. Dennoch sind beide Positionen widersprüchlich insofern, als nach Begründung 4 diese Erfahrung letztlich nur in der *Rezeption* (eines Meisterwerkes) gelingen kann, nach Begründung 5 dagegen in der *Produktion* (eines Produkts, für dessen ästhetische Qualität keine differenzierten Kriterien vorliegen). Den Begründungen 6 und 7 (therapeutische und soziale Erfahrung) kommt in Polyästhetischer Erziehung und Integrativer Musikpädagogik wenig Gewicht zu, aber sie finden Erwähnung.

6.1 Begründung 1 (Produzieren als eine allgemeine Weise ästhetischen Verhaltens) knüpft an den formalen Begriff der „ästhetischen Kommunikation“ an, gewinnt daraus allgemeine

³⁹ Der Stellenwert von Musik zeigt sich in einer Kritik am israelischen Musikunterricht: „Musik wird als leichte Zerstreuung gesehen, als Randerscheinung und als manchmal recht angenehme Verzierung unserer wichtigeren, alltäglichen Beschäftigungen. Aus diesem Grund ist musikalische Bildung bis heute nicht als die notwendige Entwicklung eines integralen, bedeutungsvollen Ausdrucks menschlicher Existenz anerkannt. Musik ist nach wie vor in jeder Beziehung »vernachlässigtes Nebenfach.«“ (Hanan Bruen in 1983,24) Das Ziel sollte sein: die „Erkenntnis der zentralen Rolle des ästhetischen Ausdrucks für die menschliche Existenz“. (Ders.1983,28).

⁴⁰ Vgl. Teil 2.1 dieser Arbeit

⁴¹ Zum Beispiel verwendet Roscher den Gleichklang des Wortes „wahrnehmen“ mit (situationsbedingt) ganz verschiedenen Bedeutungen, kürzt aber die entscheidenden Situationen weg, so dass er schließlich „Äpfel mit Birnen“ vergleicht. Da unterscheidet er zunächst (nicht unproblematisch) zwischen kognitiver und affektiver Wahrnehmung und in einem zweiten Schritt zwischen der Wahrnehmung von Dingen und der Wahrnehmung von Aufgaben (im Sinne von deren handelnder Durchführung). Durch die Parallelisierung dieser beiden Unterscheidungen fallen dann Kognition mit „erfahrender“ Rezeption und Emotion mit „erfindender“ Produktion zusammen, woraus Roscher Gründe für eine Rezeptions- und eine Produktionsästhetik ableitet, usw. (Vgl. 1970,23f.) Eine entsprechende, wenig beweiskräftige Assoziationskette kann etwa folgendermaßen zusammengestellt werden: Rezeption+Produktion = Erfahren+Erfinden = Denken+Schaffen = kognitiv+affektiv = geistig/reflexiv+sinnlich/kreativ

Weisen ästhetischen Verhaltens, und weil das Produzieren auch ein ästhetisches Verhalten ist, soll es ein entsprechendes schulisches Tätigkeitsfeld geben.⁴² Roschers Erweiterung des Verhaltensbegriffs von der äußerlich beschreibbaren gesellschaftlichen Verhaltensebene um die Wahrnehmungsebene bringt zwei mögliche Lesarten von Produzieren ins Spiel: Zum einen die mögliche imaginativ-ästhetische Produktivität bei der Wahrnehmung von Was-auch-immer, zum anderen die äußerlich-technische Produktivität beim Herstellen von Produkten durch Künstler. Beide Verhaltensbegriffe schwingen (aus guten Gründen) ineinander, treten aber in ihrer Begründungsqualität hier weit auseinander. Denn die pädagogische Notwendigkeit des komponierenden oder improvisierenden *Produzierens* für alle allein damit zu begründen, dass Menschen auch bei der ästhetischen *Wahrnehmung* produktiv sind, leuchtet nicht ohne weiteres ein. Solche Begründung bedürfte erläuternder Zwischenschritte. Einleuchtend dagegen ist – wenn auch leicht kritisierbar, weil auf einer Sollens-Aussage gründend – das zweite Argument, wonach Menschen deswegen produzieren sollen, weil das künstlerische Herstellen von Werken ein (gesellschaftlich) *allgemeines* Verhalten sei oder genauer: sein sollte; denn gesamtkünstlerische Erziehung richtet sich (bei Roscher mit Karl Marx u.a.) auch gegen eine „exklusive Konzentration des künstlerischen Talents im Einzelnen“ und eine „Kulturwelt, in der sich Spezialisten und Konsumenten immer mehr auseinanderleben“ (1976,18).

Ob ein laienhaftes Produzieren durch Nicht-Spezialisten allein schon genügen soll, gleichsam von selbst im Verlauf des Produktionsprozesses zu ästhetischen Erfahrungen zu führen, bleibt unklar; denn nach Roscher gehört zur ästhetischen Kommunikation und Wahrnehmung nicht allein das tätige Subjekt, sondern auch ein ästhetisches Objekt. (1972,520f.) Bedarf es also auch für eine polyaistische Erfahrung eines irgendwie gearteten ästhetischen Objekts? Und sind die Kriterien für seine Eignung als ästhetisches Objekt beliebig, so dass ästhetisches (im Sinne von polyaisthetisches) *Verhalten* allein genügt, um ästhetische Erfahrungen zu gewinnen? Hier zeigt sich eine im gegebenen Zusammenhang nicht auflösbare Differenz zwischen den ästhetischen Konzepten „Polyaisthetik“ und „Ästhetik“. Denn im ästhetischen Konzept der Integrativen Musikpädagogik ist das Werturteil von der „künstlerischen Persönlichkeit“ abhängig (s.o.), in der vorliegenden Begründung nicht. (Zu diesem Problem vgl. auch Teil 2.2)

⁴² Zum Modell „ästhetische Kommunikation“ vgl. auch 1972,522, 1976,2 und Kaiser 1989,72

6.2 Begründung 2 (Befreiung durch ästhetische Techniken) umfasst potentiell alle Möglichkeiten, die nicht auf irgendeine Bedeutungswahrnehmung oder -erfahrung zielen, sondern allein auf die Befreiung *von* etwas. Diese Begründung knüpft beim Aussagenfeld „Spiel/Autonomie“ zur ästhetischen Theorie an.

Bemerkenswert erscheint, dass die Integrative Musikpädagogik keine der z.T. populären ästhetischen Techniken für die Konstruktion einer Begründung aufgreift, die Roscher noch 1970 mit Gehlen ins Feld führte:

„Die Veränderung des eigenen Innenzustandes, der Bewusstseins- und Antriebslage wird in unheimlicher Mannigfaltigkeit der Technik auf allen Stufen der Kultur erstrebt. Alle denkbaren Gifte und Rauschmittel, endlose Tänze mit hypnotischer Rhythmik ... haben den Zweck, außeralltägliche, unwahrscheinliche Gesamtbefindlichkeiten zu erzwingen, bis hin zu den Entrückungen der Narkotisierten oder den Flügellebnissen der Schamanen.“⁴³

Stattdessen werden zwei andere Techniken genannt, die für die produktionsdidaktische Initiierung ästhetischer Befreiung aussichtsreich erscheinen und daher für eine Begründung herangezogen werden können:

Begründung 2a (Befreiung durch Spiel) greift den Schillerschen Spiel-Begriff auf, dem zufolge im Augenblick wirklichen Spielens die ästhetische Freiheit gegeben ist. Dem „kathartischen Element im Spielprozess“ wird ebenso in therapeutischer Hinsicht hohe Bedeutung beigemessen. (Mastnak in 1993,108)

Begründung 2b (Befreiung durch Ausdruck) fordert (mit Bloch) die Produktionsdidaktik, weil die Schreie selber wichtiger seien als deren künstlerische Gestaltung zu Gesang. (1975,108 und 1993,18)

6.3 Begründung 3 (Berührungen mit „etwas“ in „dilettantischen“ Produkt-Fragmenten) stellt in der vorliegenden Formulierung den Versuch dar, eine vielfältige Summe von begründenden bzw. legitimierenden Hinweisen in einem Grundgedanken zusammenzufassen. Gemeint sind – bei entsprechender Vergrößerung im Dienste der Übersichtlichkeit – aus verschiedenen Erklärungszusammenhängen heraus Momente der Erfahrung von „etwas“ (anders als in der bloßen Befreiung wie in Begründung 2), das noch nicht als Gehalt ästhetischer Erfahrung von Kunstwerken oder Regional-Kulthandlungen beschrieben werden kann, das aber wie diese nicht auf Begriffe zurückführbar ist.

Mastnak und Krakauer (1989,127) beschreiben Momente, in denen für DarstellerInnen das Dargestellte mit der eigenen Realität verschmilzt.⁴⁴ Roscher nennt solche musikalischen

⁴³ Aus Gehlen, Arnold: Anthropologische Forschung. Hamburg 1961, S.125 (in Roscher 1970, 11–21)

⁴⁴ Improvisation bedeutet „besonders im psychologisch-anthropologischen Parameter Integrativer Musikpädagogik eine Verlagerung von äußeren Bestimmungen (wie vorgegebenes Notenmaterial, Texte etc.) zu inneren (psychische Symbol-

Wahrnehmungen (mit Berufung auf Bloch) „Erinnerung an Urzeit“ und einen „mythischen Ruf [...] ins heutige Bewusstsein“, der dem malenden Kind und dem schnitzenden Bauern nicht ferner sei als dem großen Künstler. Solche musikalische Produktion scheue „kaum den Vorwurf des Dilletantismus“. (1995,6) Das „etwas“ solcher und verwandter Erfahrungen erklärt Mastnak tiefenpsychologisch: „Im Sinne der Tiefenpsychologie wird Unbewusstes gestaltet, im Sinne der Kunstpädagogik werden individuell kreative Potenziale zu einem künstlerisch Gestalteten umgesetzt.“ (Mastnak in 1989,89)

Unklar bleibt in dieser Begründung der entscheidende Unterschied zur Kunst-Erfahrung. Hier wie dort bleiben die Antworten auf die Herkunft ästhetischer Bedeutungen ambivalent.⁴⁵ Darin kehrt der oben kritisch angemerkte Bruch in der ästhetischen Theorie wieder. Dementsprechend erscheinen die Erfahrungen aus produktionsdidaktisch inszenierten Situationen einerseits selbst schon als eine Art selbstwerthafter ästhetischer Erfahrung und andererseits eher als therapeutische Technik (→ Begründung 6), als Propädeutik späterer Ganzheitserfahrungen in Kunstwerken (→ Begründung 4) bzw. in künstlerischen Klangszenenimprovisationen (→ Begründung 5).

6.4 Begründung 4 (Produktion als Voraussetzung für den „Ernstfall“: Kunst verstehen) macht eine in Begründung 3 beschriebene Erfahrung als eine propädeutische Übung für die Erfahrung von Meisterwerken geltend. Eine solche – dann hochgradig bildungsrelevante (materiale) – Erfahrung müsste eine Antwort geben auf die „Frage nach dem Wesen von All und Mensch, nach dem Ordnungs- und Lebensprinzip des Seins.“ (Mastnak in 1995,33) Diese Antwort erfahren SchülerInnen aber erst in der „Horizontverschmelzung“ von Produktion und Rezeption, m.a.W. wenn „Komposition von Schüler und Meister“ aufeinandertreffen. (1995,33f.)⁴⁶

Diese (von Mastnak akzentuierte) Figur steht im Widerspruch zur (von Roscher akzentuierten) Begründung 5.

bildungen, spezifische kathartische Prozesse etc.)“ Zum Beispiel schreibt eine Darstellerin des Todes: ... „In dem Moment, als der Tod seinen Höhepunkt erreicht hat, kam von mir ein kräftiger Schlag auf das lauteste Instrument der Welt, den chinesischen Gong. Mich faszinierten der Klang und die Lautstärke dieses Instrumentes am meisten. Ich empfand in diesem Moment den innerlichen Höhepunkt des ganzen Stückes. Für mich kam durch dieses Instrument erst die Macht und Stärke des Todes richtig zum Ausdruck.“ (nach Mastnak in 1989,95) (Mastnak in 1993,112)

⁴⁵ Wenn Mastnak zwischen individuellen und Kunst-angemessenen Bewusstseinsgegebenheiten unterscheidet und besonders die *individuellen* durch eigenes Produzieren kennengelernt werden können sollen, dann schwingt da eine Annahme mit, als könnte zwischen verschiedenen Arten ästhetischer Bedeutung unterschieden werden, nämlich kulturellen und universellen. Eine differenzierte psychologische Darlegung dieses Kennenlern-Vorgangs bleibt er schuldig. Zur Begriffserläuterung: Mastnak definiert „Bewusstseinsqualität“ bzw. „Bewusstseinsgegebenheiten“ (in Anlehnung an Eccles und Jean Gebser) als „Das psychische Gesamt“, welches sich aus einer oder mehreren „psychischen Grundqualitäten« [...] zusammen mit ihrem erfahrbaren Inhalt ergab.“ (In 1989,90) Konkret nennt Mastnak vier Komponenten, die „wesentlich die jeweilige kunsterfahrungsbedingende Bewusstseinsgegebenheit mitbestimmen“: (1) Den situativ bedingten Bewusstseinszustand (z.B. vorher eine Mathe-Arbeit), (2) „vorinstallierte psychische Mechanismen“ (z.B. immer analytisch hören), (3) „Einstellungen zur Musik“ (z.B. der verhasste Onkel, der gerade *diese* Musik liebte) und (4) „künstlerimmanente“ Wirkungen von Musik („Minimal-Musik wird eher tieftrancebegünstigend wirken, während die Cavatine der Gräfin aus Mozarts Figaro wahrscheinlich in vielen Fällen eher zu träumerischen Phantasievorstellungen anregt“) (Mastnak in 1989,93f.; vgl. auch oben 1.1.Roscher.Abb.1)

⁴⁶ Vgl. in diesem Sinne auch 1.1.Paynter/Aston (Begründung 2) und 1.1.Henze-A

6.5 Begründung 5 (Vom vorzivilisatorischen Kult mit dem „ewigen“ Material – auch des bürgerlichen Kunstwerks – zum schulischen Regional-Kult) knüpft an Roschers materialen Begriff von ästhetischer Erfahrung an, also an die Integration von „ewigen Grundwahrheiten“, historischen „Teilphänomenen“ und sozialer wie individueller Gegenwart in einem re-ritualisierten Bühnenweihfestspiel.⁴⁷ Es geht um Akkulturation, um Anverwandlung von Kultur. (1970,67) Das folgende Zitat soll belegen und veranschaulichen, wie Roscher die Kunst als Kult in das Leben der Menschen eingebunden wünscht:

„So muss man die auswählende und umwandelnde Auseinandersetzung mit klassischen Symbolen und Sujets der Klangszenen als einen Herkunft verstehenden, Dasein steuernden und Verhalten einübenden menschlichen Akt verstehen. Als Beispiel mögen die Mythen- und Märchenüberlieferungen in den tagelangen Musiktheateraufführungen an den Fürstenhöfen der afrikanischen Goldküste, in den chinesischen Opern, von denen es schon im 14.Jahrhundert 500 gab, in den japanischen No Musikspielen ebenso stehen wie die Tradition der musikalischen Mysterien- und Schulschspiele.“ (1986,103 nach 1993,52)⁴⁸

6.6 Begründung 6 (Produzieren als Musiktherapie) stellt die Nähe der Klangszenen-improvisation zum therapeutischen Psychodrama her (vgl. Mastnak 1993,110 u.124, vgl. auch die Begründungen 2 und 3), ohne diese möglichen Funktionen ästhetischer Produktion in der Schule jedoch weiter zu verfolgen.

6.7 Begründung 7 (Erwerb sozialer Kompetenzen durch Gruppenproduktion) subsumiert alle Aspekte sozialen Verhaltens, die notwendigerweise auch in einer künstlerischen Gruppen-Produktion relevant werden: Partizipation, (mehr oder weniger) Mitbestimmung, Durchführungsplanung, etc. Zwar haben diese sozialen Kompetenzen immer auch eine polyästhetische Dimension (im Sinne von „existentieller Aufmerksamkeit“), können jedoch in *jeder* Gruppenarbeit gewonnen werden. Insofern liefert der implizite Erwerb von sozialen Kompetenzen kein Argument für *künstlerische* Produktionen.

Erst wenn soziales Verhalten explizit zum (oder zu einem) Gegenstand der Darstellung wird, dann kann diese Begründung für eine Produktionsdidaktik in einem ästhetischen Fach oder Handlungsbereich relevant werden.

Schließlich kann im Gespielten nicht nur soziale Realität, sondern auch soziale *Möglichkeit* erfahren werden. (Mastnak in 1989,97) An diesem Punkt berühren sich dann soziale Übung,

⁴⁷ Roscher (1995,5) mit Gadamer: „Kunst als Spiel, Symbol und Fest“

⁴⁸ Aus einem „Totentanzspiel, das als Musiktheaterimprovisation im Rahmen von Symposien mehrfach zur Aufführung gelangte (vgl. Roscher 1984, S.25ff) [...]:

»Omnis mundi creatura, quasi liber et pictura
nobis est in speculum.
Nostrae vitae, nostrae mortis, nostri status, nostrae sortis,
fidele signaculum.«

(Alles auf der Welt Erschaffne ist gleich einem Buch und Bilde nur ein Spiegel für uns selbst. Unseres Lebens, unseres Todes, unseres Loses deutlich sprechendes Symbol.)“ (Schwarzbauer in 1993,53)

Therapie und Kunst.⁴⁹

⁴⁹ Diese Begründung vgl. auch 1.1.Henze und 1.1.Meyer-Denkman

1.1.Schütz: Schuleigene Ausdrucksformen als kulturpolitischer Kontrapunkt

Volker Schütz 1981–1996

... „der Qualitätsgrad des schülereigenen Tuns wird nicht nur geprägt von der Dauer der Arbeit, den äußeren organisatorischen Bedingungen, dem Interesse der Schüler [...], sondern vor allem von der rockmusikalischen Kompetenz des Lehrenden.“ (1982,174)

Wie kommt der didaktische Ansatz von Volker Schütz in den Zusammenhang dieser Untersuchung, obwohl er nicht als ausdrücklich produktionsdidaktischer Ansatz ausgeführt im Sinne dieser Arbeit vorliegt?¹ Es sind insbesondere zwei Überlegungen, die dazu geführt haben: Zum einen wäre ohne Schütz' Ansatz keine rock/popmusikalisch fundierte Produktionsdidaktik in die Untersuchung eingegangen, zum anderen lassen sich die Veröffentlichungen von Schütz als Entwicklung eines produktionsdidaktischen Konzepts im Sinne dieser Untersuchung lesen. Der dahinter stehende, explizit prozess- (und in gewissem Sinne produkt-) orientierte Musikbegriff gibt zudem Anlass zu einer verallgemeinernden Auseinandersetzung mit grundsätzlichen Schwierigkeiten, einen medial- bzw. objektbezogenen Musikbegriff in eine Theorie ästhetischer Erfahrung zu integrieren.

1981 schrieb Schütz unter Berufung auf Rousseau: „Demnach ist die einzige Musik, die ein Schüler verstehen kann, 1. die, die er selber komponiert hat, und 2. die, deren Stil er durch Nachgestaltung und eigene Erfindung genau kennengelernt hat.“ (1981,464) Zwar räumte Schütz einige Zeilen weiter ein, dass dieses genaue Kennenlernen auch im Hören möglich sei, betonte ferner auch die Notwendigkeit weiterer unterrichtlicher Bearbeitungsformen², favorisierte aber dennoch das Lernen durch Selber-Machen. Und zwar auf der Grundlage des „bestehenden »generativen« Repertoires“, also auf der Grundlage von populärer Musik. Die Unterscheidung von Produktion und Reproduktion erschien im Rock-/Pop-Bereich (zunächst) nicht wesentlich, was das folgende Zitat erweist:

„Innerhalb der Erarbeitung von Modellen müssen stets größer werdende Freiräume zur improvisatorischen und kompositorischen Gestaltung durch Schüler geschaffen werden. Nur mit Hilfe der Möglichkeit, allmählich den eigenen Entscheidungsfreiraum immer mehr auszuweiten, kommen Schüler dazu, ihre eigenen musikalischen Bedürfnisse zu erkennen und dahinterstehende existentielle Erfahrungen zu artikulieren. (Außerdem widerspricht ein wort- und notengetreues Reproduzieren von musikalischen Vorbildern ganz und gar den Konventionen der Rockmusik. Spätestens seit den Beatles ist es üblich, dass eine Rockgruppe ihre eigenen Stücke komponiert oder zumindest bekannte Standards neu arrangiert und gestaltet.)“ (1981,465)

¹ Schütz 1982 („Rockmusik...“) mündet zwar als „hypothetische Vorentscheidung“ (170) in eine Didaktik des (Re)Produzierens, fokussiert aber wesentlich Rockmusik als eine musikalisch-ästhetische Praxis mit dem allgemeinen Ziel, die spezifische Leistung und Funktion von „hoher“ wie „populärer“ Musik zu erhellen. (1982,11)

² „Insgesamt kann zwar durch den praktischen Umgang mit Rockmusik der Boden für fruchtbare Erkenntnisprozesse vorbereitet werden, doch bedürfen Probleme wie beispielsweise das der Identifikation mit dem Rockstar, der Kauf- und Hörgewohnheiten von Rockfans, der Rockkonzertrituale, der massenmedialen Präsentationsformen von Rockmusik, der Geschmacksbildung vielfältiger unterrichtlicher Bearbeitungsformen. Hier können von den Schülern selbst empirische Daten durch Befragungen, Erstellung von Hitparaden, vergleichende Text- und Formanalysen gesammelt und interpretiert werden.“ (1985,290f)

Seit 1981 hat sich der Akzent von Schütz' Publikationen verlagert auf zwei Fragen, die seinem Ansatz innewohnen: die Frage nach der ästhetischen Besonderheit von Rock-/Popmusik und die nach dem didaktischen Wert von *Musikmachen* gegenüber wortsprachlich vermitteltem Unterricht. Von hier aus knüpft Schütz mit der Überlegung, die Grenzen der Popmusik in der Schule komponierend zu überschreiten, wieder an seinen Ausgangspunkt an und geht mit einer „Vision“ darüber hinaus:

„Zu diskutieren wäre die Frage, welche Funktion eine schulische Musikkultur im kulturellen Gesamtspektrum der Schüler/innen übernehmen könnte und sollte. Ob Schule beispielsweise bestehende Formen und Inhalte der schülereigenen Alltagskultur aufgreifen, verlängern, unterstützen und entfalten sollte, oder ob Schule nicht die Suche nach ganz eigenen musikbezogenen Ausdrucksformen im Rahmen von Spiel und Experiment fördern sollte, als kulturpolitischen Kontrapunkt, der die gesamte institutionalisierte Musikkultur kritisch auf ihre Funktion hin befragt und tendenziell zu verändern trachtet.“(1991/201)

Auch wenn Schütz diese „Vision“ (vorläufig?) in anderer als der eben angedeuteten Weise verfolgt hat – Schütz (1992) bereitete die schwarzafrikanische Musik und ihre Didaktik auf, deren Praxis ein Drittes zwischen Komposition und Improvisation darstellen soll: „Performance Composition“³ –, soll im folgenden entsprechend der Fragestellung dieser Arbeit sein Musikbegriff dargestellt werden, um die Begründungszusammenhänge zwischen ästhetischer Theorie und einem produktionsdidaktischen Konzept (einschließlich der „Vision“) deutlich machen zu können.

³ „Die [afrikanische] Musik ist während einer Aufführung ständig in Veränderung begriffen. Allerdings nie so weitgehend, dass sich der Grundcharakter des Stückes ändert. Aber doch so, dass für den Zuhörer immer neue und spannende Konstellationen in der Binnenstruktur des Korrelationsrhythmus entstehen. Da diese nie im voraus geplant werden können, entsteht das eigentliche Stück, die Komposition erst in der Aufführung. Gleichzeitig gleicht keine Aufführung eines Stückes einer zweiten. Wir haben es folglich mit Musik zu tun, die einerseits in ihrem Material streng festgelegt ist, andererseits ihre endgültige Formung erst zum Zeitpunkte ihrer Aufführung erfährt. So passt weder der europäische Begriff der Komposition, denn eine Komposition ist in der Regel bis ins Detail aufgeschrieben und darf in der Aufführung nicht verändert werden. Noch passt der Begriff der Improvisation, denn bei der Improvisation ist das Entscheidende die möglichst weitgehende und kunstvolle Veränderung eines, evtl. spontan ausgewählten Ausgangsmaterials.“ (1992,70)

1. Zur ästhetischen Theorie

Grundsätzlich betont Schütz im Anschluss an Kaiser (1991,69) die grundlegende Zweidimensioniertheit musikbezogener Erfahrung: Sie ist immer auf den Gegenstand *und* auf das Subjekt bezogen. (Schütz 1991,189) Was aber ist der Gegenstand dieser Erfahrung, was ist Musik? Und was kennzeichnet das erfahrende Subjekt, wenn es eine Musik auf sich bezogen erfährt?

Volker Schütz macht einen gegenüber der Kunstwerk-Tradition erweiterten Begriff musikalisch-ästhetischer Praxis geltend, dessen Beispiele vorwiegend aus der Pop/Rockmusik und schwarzafrikanischer Musik stammen. Er fokussiert insbesondere zwei Aspekte: Erstens die bedeutungsvolle *Verwachsenheit* musikalischer Ausdrucksformen mit Gefühlen, Stimmungen, Vorstellungen, kurz: kulturellen bzw. lebensweltlichen Gebrauchssituationen, und zweitens die Vielfalt von Wahrnehmungsverhalten (zum Beispiel Tanzen oder Wahrnehmen von Raum-Design: Wohlspannung und „geordnete Verhältnisse“ – vgl. 1991,188) jenseits der traditionell bürgerlichen Kunstrezeption in Oper, Konzert oder Salon, also Wahrnehmungsweisen *in* den zuerst genannten kulturellen Gebrauchssituationen. Der eine Aspekt ist mehr psychologisch, der andere mehr soziologisch fokussiert, aber beide sind untrennbar aufeinander bezogen. Dementsprechend wäre Musik ein untrennbar in der Kultur wurzelndes Phänomen.

Wenn auch Schütz' Ansatz mit den 80er Jahren in die Zeit von „Alltagswende“ und „postmodernem Pragmatismus“ fällt (Gruhn 1993,349ff.) und wenn auch seine strikte Unterscheidung verschiedener und prinzipiell gleichwertiger musikalischer Praxen solche Diagnose zu bestätigen scheint, (Schütz 1996,4 mit Berufung auf Kaiser 1995,7) so stehen solchem *kulturrelativen* Musikbegriff zugleich andere Aussagen entgegen, die eher einen *universalistischen* Musikbegriff vermuten lassen. Schütz stellt zum einen fest, man könne heute nur noch von *Musiken* statt von *Musik* sprechen, (1996,8) zugleich aber spricht er von einem kulturübergreifenden „Wesen der Musik“ (1991,184; 1992,7) und einer „Sache Musik“ (1982,5,23,166; 1991,183f.; 1992,6,17; 1996,8) als Gegenstand eines erfahrungsorientierten Musikunterrichts.

Das Ziel von „Musik“ in der Schule, schreibt Schütz (1991,184; Unterstreichungen C.W.), „ist nicht die Erziehung der Heranwachsenden in eine bestehende, institutionalisierte und geschlossene Musikkultur, sondern das Entdecken und Entfalten der unterschiedlichen Beziehungsmöglichkeiten zwischen Mensch und Musik [...]“. Das Zitat legt es nahe, zwischen einer Sache Musik und einer Kultur Musik zu unterscheiden. Pointierend ins Paradox getrieben müsste demnach nichtkulturelle (d.h. nicht kulturell konstituierte) Erfahrung einer *Sache* Musik von kultureller (d.h. kulturell konstituierter) Erfahrung einer Musik unterscheidbar sein.

Was eingangs als miteinander verwachsen beschrieben wurde, das wird hier wieder auseinandergelegt, indem Musik und eine Sache Musik bzw. Musikkultur und Musik unterschieden werden. In eine ähnliche Richtung weisen Schütz' Unterscheidungen von „musikbezogener“ und „unmittelbar musikbezogener“ Erfahrung, (1991,183–185, z.B. Klassik und Romantik könnten demnach nicht „unmittelbar musikbezogen“ erfahren werden, 187f,)⁴ von Grammatik, Wirkung und Erfahrung (1996,6) oder von links- und rechtshemisphärischem Wahrnehmen. (1996,7) Diese Unterscheidungen weisen zwar in ähnliche Richtungen, erfassen bzw. erzeugen aber doch jeweils einen anderen Gegenstand Musik. Es bleibt also zu fragen, als was Musik in der musikalischen Erfahrung „Objekt der Auseinandersetzung ist“ (1982,465): als ästhetisches, als aisthetisches, als physikalisches – oder als welche Art von Objekt?

Um ambivalente Lesarten von Schütz' ästhetischer Theorie darzustellen, können vier



Verwendungsweisen des Wortes Musik zu Aussagenfeldern zusammengestellt werden, je zwei in einem weiten Sinn (als universell und kulturell relativ bedeutsame ästhetische Erfahrung) und zwei in einem engen Sinn (als aisthetische und Grammatik- sowie als instrumentelle Erfahrung beim Musizieren, kurz Musiker-Erfahrung, siehe Abb.1). Schließlich wird jeweils zu fragen sein, wodurch „die“ bzw. die jeweilige Musik betroffen macht und damit überhaupt zur ästhetischen Erfahrung führt.⁵

Abb. 1: Vier Verwendungsweisen des Wortes Musik

Diese ausführliche (Re)Konstruktion *verschiedener* Musikbegriffe, die geradezu bestrebt ist, *Brüche* herauszuarbeiten, soll dazu dienen, grundsätzliche Schwierigkeiten sichtbar zu machen, die sich ergeben, wenn man versucht, einen medialen bzw. objektbezogenen Musikbegriff in eine Theorie ästhetischer Erfahrung zu integrieren.

⁴ Diese Unterscheidung macht Kaiser nicht.

⁵ Betroffenheit als Bedingung ästhetischer bzw. musikalischer Erfahrung macht Schütz mit Kaiser geltend. Was damit aber gemeint ist, beschreibt er (1991/187) äußerst unscharf (entzugsästhetisch im Sinne von Seel 1985,46; C.W.) mit einem Zitat von Klüppelholz als „Wo wir einfach dasitzen und betroffen sind“ und als „diese Augenblicke, (...) wo irgendetwas Klingendes eben zu »Musik« wird, zu einer Botschaft, die höchst eindeutig ist und zugleich höchst vieldeutig, die aber in jedem Fall tief geht.“ (Klüppelholz in Kaiser 1982,117)

Meine These ist, dass sich Schütz' Verwendungsweisen des Wortes Musik zu vier Ausagenfeldern gruppieren und so zuspitzen lassen, dass Problemzonen erkennbar werden, in denen sich grundsätzliche Schwierigkeiten andeuten, die der Versuch, einen medialen bzw. objektbezogenen Musikbegriff in den Begriff ästhetischer Erfahrung zu integrieren, bereithält.

Jedes der vier Felder bzw. jeder der vier Musikbegriffe kann schließlich auf sein Verhältnis zur ästhetischen Erfahrung hin befragt werden. Damit werden zugleich Verwendungen des Wortes Musik kritisiert und der Begriff des Musikalischen in der ästhetischen Erfahrung eingekreist.

Schließlich werden erstens Schütz' „unmittelbar musikbezogene Erfahrung“ als Benennung unmittelbar sinnlicher bzw. ästhetischer Vollzüge verstehbar, deren Erfahrungsgehalt aber ebenso mit (teil)kulturellen Gegebenheiten verwachsen ist wie der Gehalt nur „musikbezogener“ bzw. musikalischer Erfahrung. Die unmittelbar musikbezogene Erfahrung zeichnet also weder ein eigensinner Modus ästhetischer Erfahrung noch ein irgendwie kulturübergreifend konstanter Gehalt musikalischer Erfahrung aus. Zweitens wird auch die Paradoxie, sowohl von der grundsätzlichen Verwachsenheit von Musik mit (teil)kulturellen Gegebenheiten als auch von einer isolierbaren *Sache* „Musik“ innerhalb dieser *kulturellen Praxen* Musik zu sprechen, auflösbar: Nur der kulturell gebundene Musikbegriff erkennt Musik als eine ästhetische Praxis, während Musik als „Sache“ technisch-instrumentellen und theoretischen Praxen entspringt.

Die herauspräparierten Begriffe von Musik laufen demnach weniger in den ästhetischen Praxen verschiedener Kulturen, als in einem musikpädagogischen Konstrukt zusammen. Daher bedeutet in der Rede von musikbezogener Erfahrung weder „Musik“ noch „Erfahrung“ ausschließlich ästhetische Gegenstände und Erfahrungen.

1.1 Zweimal „Musik“ im weiten Sinn (als kulturrelativ und als universell bedeutsame ästhetische Erfahrung)

Der Begriff Musik₁⁶ der der Verwendungsweise des Wortes Musik im Kontext bestimmter Behauptungen, Argumente und Beispiele entspricht, kann so zusammengefasst werden, dass in der zweidimensionalen Erfahrung sowohl der Erfahrungsgegenstand bzw. das Objekt als auch das Subjekt jeweils Teil der soziokulturellen Welt sind, so dass in jeder musikalisch-ästhetischen Erfahrung von Musik₁ entsprechende Bedeutsamkeiten (im doppelten Wortsinn von wichtig und symbolisch artikuliert) mit der Erfahrung von Klängen verwachsen sind. „Jede musikbezogene Ausdrucksform ist [...] Teil der Symbolwelt des Menschen. [...] Der

⁶ Der im folgenden benutzte Index 1–4 bezieht sich auf die in Abb.1 getroffene Unterscheidung.

Zusammenhang zwischen Musik und Gesellschaft ist unauflösbar.“ (Schütz, 1996,4) Man muss daher feststellen, dass es so viele Musiken wie (Teil)Kulturen gibt. „Damit ist auch der in der Musikerziehung häufig strapazierte Topos von Musik als »universaler Sprache« hinfällig geworden. Längst haben wir einsehen müssen, dass es ein *voraussetzungsloses* Verstehen von Musiksprachen anderer Kulturen nicht geben kann.“ Dasselbe gilt dann auch für einen universal gültigen *Wertmaßstab* für Musik. (Ebd.)

So können zum Beispiel auch Körperbewegungen substantieller Bestandteil einer Musik₁ sein, (1991,198) oder Musik kann symbolische Darstellung von Innerlichkeit, Gefühlen und Stimmungen sein, (1994,233) sie kann aber auch dazu dienen, Hemmungen abzubauen und Stimmungen, Gefühle, Vorstellungen oder Wohlspannungen zu erzeugen. (1985,281; 1991,188; 1994,233) Aufgrund ihrer gesellschaftlich-kulturellen bzw. teilkulturellen Eingebundenheit ist Musik₁ immer auch verwachsen mit religiösen und weltanschaulichen Bedeutsamkeiten. (1994,233; 1996,4) Analytisch isolierbarer Schall verwächst als Musik₁ unhintergebar mit den Handlungen bei der Schallerzeugung, den „Umgangswiesen“ – ob raunendes Verstummen, Körperbewegungen oder Mitmusizieren – und diversen geltungstiftenden Kontexten zu dem, was jede Musik₁ ausmacht. Anders ausgedrückt heißt das: Alles zusammen macht das Wesen jeder Musik aus.⁷

Die Welthaltigkeit von Musik₁ ermöglicht es, dass Menschen darin Erfahrungen mit dem eigenen Selbst machen können, sei es, dass sie sich darin von sich selbst distanzieren und ihrer gewahr werden,⁸ sei es, dass sie ihr Selbstkonzept auf Anderes hin überschreiten oder sich mit anderen Menschen darüber verständigen. Diese bedeutungsvolle Welthaltigkeit von Musik₁ ist nach Schütz nicht an Kunstwerke im engen Sinn gebunden, aber auch nicht unabhängig vom wahrgenommenen Objekt; vielmehr erschließt sie sich im wechselseitigen Bezug zwischen ästhetischem Handeln und einem geeigneten Objekt. (1995,278)⁹

⁷ Zur unlösbaren Verwachsenheit von soziokulturell gewachsener Ausdruckserfahrung und Schallereignis vgl. Reinecke (1973), Kaiser (1991), Rolle (1993) und Behne (1993,323), der schreibt: „Es wäre zu prüfen, ob so mancher Text, der Stücken der 50er und 60er Jahre vorangestellt war, das angeblich nur materialbestimmte Musikerleben nicht in ein Manipulationsexperiment verwandelte, bei dem letztlich nicht zu entscheiden ist, ob das Gehörte nur auf die Musik oder nicht doch auf das Zusammenwirken von einführendem Text und nachfolgendem Klangereignis zurückzuführen ist. Es wäre schließlich zu fragen, wie Künstler sich inszenieren [...]“

⁸ 1982,60 u. 98; 1991,186; 1995,274f. u.a. Schütz (1995,279) verweist bezüglich des Zusammenhangs mit Identitätskonzepten auf Renate Müller (1993); vgl. dazu Wallbaum 1993

⁹ Dass Schütz für Erfahrungen von Musik₁ eine gewisse Gelungenheit des Erfahrungsgegenstands bzw. Produkts für wichtig hält, wird explizit nirgends gesagt, erschließt sich aber implizit, wenn Schütz die von musizierenden Schülern erreichbare Qualität von Pop/Rockmusik als Argument heranzieht. (1981,465; 1982,91,136; 1985,288) Zur Rolle des Produkts und seiner Gelungenheit in ästhetischer Praxis siehe Teil 2.2 dieser Arbeit.

Wenn in einer postmodernen Gesellschaft gleichwie in den Weltbildern und Erfahrungen ihrer Individuen mehrere (Teil)Kulturen nebeneinander existieren, dann widerspricht das nicht der bedeutsamen Verbundenheit der einzelnen Musiken₁ mit ihren (teil)kulturellen Umgangsweisen und Kontexten. Es bedeutet lediglich, dass weder solch eine Gesellschaft noch ihre Individuen homogen im Sinne einer einzigen Kultur strukturiert sind, sondern dass sie aus mehreren „Teilen“ bestehen, die mehr oder weniger fragmentiert sind und mehr oder weniger zusammenpassen. Schütz nennt solche Gesellschaften und Individuen mit Hinweis auf Wolfgang Welsch transkulturell verfasst. (Schütz, 1996,5)

Das Wort Musik im Sinne von Musik₂ (also als universell bedeutsames Phänomen) findet bei Schütz nur wenig Verwendung, sein Vorkommen verdient aber dennoch Beachtung, weil der entsprechende Begriff von Musik gewissermaßen ein Verbindungsstück darstellt zwischen Musik₁, Musik₃ und Musik₄. Wenn Schütz mit Hinweis auf Christoph Richter (1987) betont, dass Musik ihre Bedeutung für den Menschen vorrangig dadurch erlangt, dass er sich und seine menschlichen Probleme in oder durch Musik ausdrückt, dann entspricht das ganz dem Verständnis von Musik₁, wonach Musik – kurz gesagt – eine (teil)kulturelle Praxis mit bedeutender Schallbeteiligung ist. Es geht jedoch einen Schritt über diese Verwendung von Musik₁ hinaus, wenn Musik Ausdruck „in der Regel ganz grundlegender menschlicher Probleme“ sein soll, (1991/189) also des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft, des Umgangs mit Tod, Geburt, dem Geschlechterverhältnis etc. Sofern dieser Hinweis einen kulturübergreifenden Ausdrucks- und Erfahrungsgehalt von Musik geltend machen sollte, bekäme die Rede von Musik hier einen Zungenschlag, der den oben zurückgewiesenen Topos von Musik als universaler Sprache wieder in den Horizont holen würde.

In einem anderen Zusammenhang, nämlich dem einer „unmittelbar“ sinnlich-sinnhaften Musikerfahrung, schreibt Schütz, dass „viele Ursachen für die erfahrenen Wirkungen (genauer: für die erfahrenen Resultate dieser Wirkungen) in der Musik_[3, CW] angelegt sind und zwar in ihrer Form oder Struktur, ihrem Klang.“ (1996,6) Diese Aussage lässt – sofern sie nicht sagen will, dass sich die „Botschaften“ auditiver Wahrnehmung im Medium Schall (und nicht im Licht, in Duftstoffen etc.) artikuliert finden – einen bedenklichen wahrnehmungspsychologischen Universalismus anklingen, indem Wirkung, deren Resultat und Erfahrung unterschieden werden, wobei die Wirkung ihrem Resultat und der Erfahrung vorangehen und allein in Form und Struktur – jenseits bedeutungstiftender Kontexte - angelegt sein soll. (In dieser Verwendung verschwimmt die von mir vorgenommene Charakterisierung von Musik₂ als *im weiten Sinn* – weil ästhetisch bedeutsam – mit der von Musik₃ *im engen Sinn*, s.u.)

In dieselbe Richtung geht z.B. Schütz' Hinweis auf „unmittelbar erfahrbare, geordnete Beziehungen“ (1991,188) wie auf den „unmaskierten“ Stimmausdruck im Pop/Rock-Gesang: „Dieses System sublingualer, vorbegrifflicher stimmlicher Ausdrucksformen“ – wie atemloses Singen, Übergänge zum Schreien, gepresste Stimmgebung, Flüstern, Lachen, Stöhnen, Interjektionen wie hey, uh, hmm etc. (1982,96) – „ist nahezu international gleichartig und trägt wesentlich zum direkten und allgemeinen Verstehen, zur unmittelbaren Erfahrung von Pop/Rockmusik bei.“ (1995,269)¹⁰

Schließlich erscheint das Wesen von Musik₂ auch in der Formulierung eines Lehrziels (1992,7) nicht mehr kulturrelativ wie in Musik₁, sondern universalistisch, wenn es um den „Einblick in das Allgemeine, das Wesentliche der spezifisch menschlichen Ausdrucksform »Musik«“ geht.¹¹

Die Funktion der verschiedenen Universalismen in Schütz' ästhetischer Theorie ist nicht ganz klar. Eine Funktion würden sie gewinnen, wenn sie im Zusammenhang mit einem engen Begriff von Musik₃ zur Geltung gebracht würden (s.u. Schütz.1.3); das entspräche dann aber doch wieder dem oben zurückgewiesenen Topos von Musik als universaler Sprache und müsste dazu führen, dass bestimmte musikalische Techniken (wie zum Beispiel beim frühen Orff u.a.) als natürlich gegeben erschienen.

Widersprüchliche und versöhnliche Lesarten beider Verwendungsweisen von „Musik“ werden weiter unten aufgegriffen.

1.2 Zweimal „Musik“ im engen Sinn (als Aisthesis/Grammatik und technisch-instrumentelle Musiker-Erfahrung)

Gemeinsamkeit und Differenz zwischen den Verwendungen des Wortes Musik im engen Sinn sind weniger deutlich als bei denen im weiten Sinn. Gemeinsam ist beiden hier zu unterscheidenden Verwendungen, dass sie Musik als „Sache“ trennen von ihrer kulturellen Eingebundenheit und ihren daraus erwachsenden ästhetischen Bedeutsamkeiten. Die Annahme solcher Trennbarkeit schlägt sich auch in der Redeweise von „musikbezogener Erfahrung“ nieder; signalisiert diese doch, dass es etwas Umfassendes – die Erfahrung – gibt, darin aber etwas Isolierbares, nämlich Musik im engen Sinn. Musik₃ ist ein analytischer Begriff in bezug auf die Aisthesis und kreist – mit Gruhn – wesentlich um musiktheoretische und entsprechende kognitionspsychologische Aussagen zur Musik bzw. zu deren Repräsentation im Gehirn, Musik₄ dagegen bezieht sich auf einen Musiker und insofern auf einen *handelnden*

¹⁰ Vgl. auch 1982,94–96. Schütz beruft sich auf den Sprachforscher Trojahn in Norbert J.Schneider (1978): Popmusik. Eine Bestimmung anhand bundesdeutscher Presseberichte von 1960.1968. München/Salzburg. In eine ähnliche Richtung weist die Rede von „vegetativ-instinktiver“ Rezeption von rockmusikalischer Rhythmik in 1982,98, die Schütz später nicht mehr gebraucht.

¹¹ Vgl. auch die Rede vom „Wesen von Musik – und zwar von jeglicher Musik“ (1991,184)

Menschen und seine Möglichkeiten der (Welt- wie Musik-) Erfahrung; und zwar erweist sich in Musik₄ besonders die (nicht von Schütz selbst getroffene) Unterscheidung der instrumentellen von der ästhetischen Einstellung beim Handeln als nützlich.

Das Feld von Verwendungen des Wortes Musik im Sinne von Musik₃ umfasst ein Spektrum von Aussagen, das zum einen einige Ähnlichkeit mit dem aufweist, was die bürgerliche Musiktradition mit dem Konzept der „absoluten“ oder „reinen“ Musik entwickelt hat, zum anderen Ähnlichkeiten mit dem Konzept auditiver Wahrnehmung, wie es in den Sequenzen 1 von Frisius, Günther u.a. (1972) entwickelt wurde,¹² ohne dass Schütz allerdings Bezüge zum einen oder anderen herstellt.

Musik₃ hat in erster Linie etwas mit Schall und dessen Wahrnehmung zu tun, und zwar ist sie als neuronale Repräsentation von mikro- und makrozeitlichen Schalleigenschaften im Gehirn zu denken, die zwar gleichzeitig mit anderen Hirnprozessen ablaufen, die aber dennoch als auditive Identifikationsprozesse unterscheidbar von Wertungen aller Art bleiben.¹³ Die Strukturen der Klangrepräsentation erscheinen [!] dann nach diesem Verständnis zugleich als gleichsam sinnfreie „Spiegelungen“ des akustischen Geschehens im Gehirn und als Gestaltungsprinzipien, wie sie musiktheoretische Grammatiken erfassen: „Wir [Europäer] verstehen unter Musik in erster Linie eine Sache, die sich mit Parametern wie Tondauer, Tonhöhe und Lautstärke oder mit anderen formalen Begriffen beschreiben und definieren lässt.“ (1992,17) Mit Bezug auf Gruhn¹⁴ entspricht Musik₃ dem, was schallbezogen repräsentiert und als solches zugleich „musikalisch gedacht“ werden kann. Das kann im Rhythmischen z.B. das Zusammendenken von Metrum und Pattern sein, verallgemeinernd kann es „die hinter der Musik stehende Grammatik“ genannt werden, die zugleich mit ihren syntaktischen Regeln musikalischen₃ Sinn stiftet. (Schütz 1995,273; 1996,6f.)¹⁵ Ausgehend von einer (potentiell universellen) Theorie der auditiven Wahrnehmung mündet die Verwendung von Musik₃ in ein Konzept, das verdächtig gut in analytischen Begriffen der abendländisch-westlichen Musiktheorie – einschließlich der Pop/Rockmusik (1995,270) – zu beschreiben ist.¹⁶

¹² Vgl. in diesem Sinne 1.1.Hansen und 1.1.Meyer-Denkman.3

¹³ Vgl. die grundsätzliche Beschreibung kognitionspsychologischer Beschreibungen von Wahrnehmung bei Guski 1996,92 u. 94

¹⁴ Schütz 1996,7 nennt Gruhn 1995 (über Musik im Allgemeinen), vgl. auch Gruhn 1997 (über Rhythmus im Besonderen)

¹⁵ Diese Formulierung ähnelt der von Eggebrecht, wenn dieser Sinn und Gehalt musikalischer Erfahrung unterscheidet. (Eggebrecht 1973) Vgl. auch Gruhns Unterscheidung zwischen musikalischem Sinn als „immanente syntaktische Funktionalität“ und als „affektive Bedeutsamkeit“. (Gruhn 1992,48) Auch Kaisers Berufung auf eine „musikalische Logik“ nach dem Vorbild Hugo Riemanns deutet auf eine vergleichbare Unterscheidung hin. (Kaiser 1996,12) Eine kritische Auseinandersetzung mit der Beschreibung solcher „Logik“ als musikalische Rationalität unternimmt Bernd Kleimann (1997)

¹⁶ In diesem Musikbegriff erscheint es fraglos, dass es überhaupt in jeder musikalisch-ästhetischen Praxis musikalische₃ Elemente (z.B. Rhythmus, Melodie) gibt, und dass diese Elemente das spezifisch Musikalische ausmachen. Zu fragen bleibt in diesem Musikbegriff daher nur, „in welcher Weise musikalische Klänge, Gestalten, Formen kognitiv repräsentiert werden: unmittelbar als akustische Gestalten, in Verbindung mit bildlichen, bewegungsbegleiteten, gestischen o.a. Vorstellungen und Assoziationen.“ (Gruhn 1992,49; kursiv CW) Woher kommt die Gewissheit, dass es dieses spezifisch oder genuin Musikalische in der Form gibt, in der es die europäische Musiktheorie beschreibt? Christa Nauck-Börner weist anhand zweier Beispiele auf eine naheliegend zirkuläre Beziehung zwischen musiktheoretischen und kognitionspsychologischen

Musik₃ changiert damit zwischen einer Art Universalgrammatik auditiver Wahrnehmung, aufgrund derer Musik „unmittelbar begreif- und verstehbar“ (Schütz 1991,185) wäre, und einem kulturellen Konzept von Musik₃ als einer Sprache, die lehr- und lernbar ist.¹⁷ Damit changiert dieser Musikbegriff auch zwischen zwei Ansprüchen, nämlich gleichsam kulturunabhängige, rein sinnliche Schallphänomene und kulturabhängige Phänomene zu beschreiben. So oder so aber zielt der Begriff von Musik₃ auf identifizierendes, nicht auf ästhetisches Wahrnehmen.

Ein Beispiel (von CW): Wir können eine Saxophon-Phrase von Charlie Parker ästhetisch als Stilisierung einer (ganz und gar unhöfischen und unsentimentalischen) Art zu reden, sich zu bewegen, überhaupt sich zu geben auffassen, also als Ausdruck einer Lebensform oder Haltung, und zugleich dem Gang dieser Stilisierung folgen, wie sie zwischen naturalistischer Annäherung und figural z.B. sequenzierender Entfernung schwebend durch die schwindelerregenden Changes (bzw. Harmoniewechsel) zuckt oder hetzt. Wir können die Saxophon-Phrase aber auch als Folge einer II-V-I-Verbindung mit Alterationen im Sinne einer mixolydischen oder verminderten Skala identifizieren und feststellen, dass bestimmte markante Tonfolgen auf dem Saxophon vorzüglich in den Fingern liegen. Das Interesse, das sich in der ersten, metaphernreichen Beschreibung zeigt, ist ein anderes als in der zweiten.

Schütz legt nahe, dass Musiker beim Musizieren Musik₃ erfahren, und macht damit zugleich deren identifizierend-instrumentellen Charakter deutlich, der in der Beschreibung von Musik₃ als neuronale Repräsentation von Klängen oder als deren Grammatik verdeckt bleibt: „Der Ausführende ist in der Lage, mit Hilfe seines analytischen Denkvermögens [...] das Gespielte bewusst zu denken, zu gestalten und zu kontrollieren.“ (1996,7) Die Musiker-Erfahrung (Musik₄) entspringt also in diesem Sinne keiner ästhetischen, sondern einer instrumentellen und theoretischen Praxis.¹⁸ Zwar ist dies nur *eine Dimension* oder *Art* der Musiker-Praxis, die normalerweise mit einer ästhetischen Praxis im Sinne von Musik₁ einhergehen sollte (ebd.)¹⁹, aber die *instrumentelle* Praxis liefert den argumentativen Anknüpfungspunkt dafür, dass das Musikmachen als „zentrale An-

Begrifflichkeiten hin. (In: Kaiser 1992)

Auch Kaisers (1992,109) Berufung auf eindeutig bestimmbare „Muster der Verknüpfung musikalischer Details“ passt in den Zusammenhang von Musik₃. Eine kritische Reflexion unternimmt Rolle (1995,8).

¹⁷ Vgl. Gruhn (1995,35), auf den sich Schütz in seiner Verwendung von Musik₃ vorwiegend bezieht.

¹⁸ Dieser Beschreibung scheint auf den ersten Blick Gruhn (1995,8) zu widersprechen, bei dem „zugespielt formuliert - ein Instrument lernen bzw. unterrichten oder Musik_{3,CWJ}“ zweierlei ist. Seine dem Satz zugrundeliegende Unterscheidung zwischen figuralen und formalen oder auch zwischen instrumentalen und grammatischen Repräsentationen erscheint in dem hier verfolgten Zusammenhang jedoch nicht wichtig, weil auch die Beschreibung von Musik als formale Repräsentation eines „genuin Musikalischen“ Musik nicht als Gegenstand einer ästhetischen Praxis, sondern als Gegenstand einer theoretischen Praxis begreift. (Den Unterschied zwischen theoretisch-literaturwissenschaftlicher und ästhetischer Praxis erläutert Martin Seel an einem Beispiel aus der Literaturwissenschaft bzw. Kritik. (In Seel 1985,307-313)

¹⁹ Vgl. auch Suppan, auf den sich Schütz 1996 beruft: „In archaischen Kulturen ist der Schamane nicht allein der große Spezialist für die menschliche Seele [...], – man könnte ihn zudem als einen Ahnherren der Berufsmusiker bezeichnen.“ (Suppan 1984,33 u.189)

eignungsform von Musik“ erscheint. (1991,185) Schließlich kann aus dieser instrumentellen – nicht aus der ästhetischen! – Praxis ein kulturübergreifendes Verständnis von Musik₄ hervorgehen, weil jede Kultur daraufhin befragt werden kann, wie in ihr Musik₃ *erzeugt* wird; die Tatsache, dass der musizierende Mensch zugleich mit Bedeutsamkeit stiftenden Kontexten verwachsen ist, erscheint aus der instrumentellen Perspektive vernachlässigbar. (Denn Musiker aus jeder Kultur können danach befragt werden, mit welchen Instrumenten und mit welchen organisierenden Techniken und Verabredungen sie Musik₃ herstellen.)

Die enge Verwandtschaft von Musik₃ und Musik₄ ist nicht weiter verwunderlich, da die theoretische Musikbegrifflichkeit ursprünglich aus der Musiker(kompositions)praxis hervorgegangen ist und diese sich in der abendländischen Tradition mit wissenschaftlich objektivierenden Sprachen durchmischt hat. Diese wissenschaftsorientierte Objektivierung darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie im Zusammenhang *ästhetischer* Erfahrung nur dann relevant ist, wenn sie im Leben des jeweils Erfahrenden von Belang ist. (Z.B. eines Komponisten, der die auditive Wahrnehmung künstlerisch thematisiert.) Insofern führt eine *instrumentelle* Musik₄-Praxis nicht unbedingt zu einer musikalisch-*ästhetischen* Erfahrung. (Die Musiker-Erfahrung aus ästhetischer Praxis wird im nächsten Abschnitt aufgegriffen.)

1.3 Kombination der verschiedenen Verwendungen von „Musik“ und Schlussfolgerungen

Die strikte Unterscheidung dieser vier Musikbegriffe überzeichnet zwar die Aussagen von Schütz, ermöglicht es aber, durch Kombinationen (=die gestrichelten Linien) seinen Aussagen weitgehend zu entsprechen und zugleich „Problemzonen“ sichtbar werden zu lassen.

Die Kombinationen in Abb.2 entsprechen jeweils Aussagen über ästhetische Erfahrungen. Und zwar wird erkennbar, dass die Musiker-Erfahrung in ästhetischer Praxis (bzw. Einstellung) – anders als in einer instrumentellen – kulturell relativ ist. Diese „musikbezogene Erfahrung“ unterscheidet sich insofern nicht von ästhetischen Erfahrungen nichtmusizierender Menschen. Sie ist eine Hörerfahrung. (Schütz beschreibt sie 1996 als rechtshemisphärisch-ganzheitlich im Gegensatz zur linkshemisphärisch-analytischen Erfahrung.)

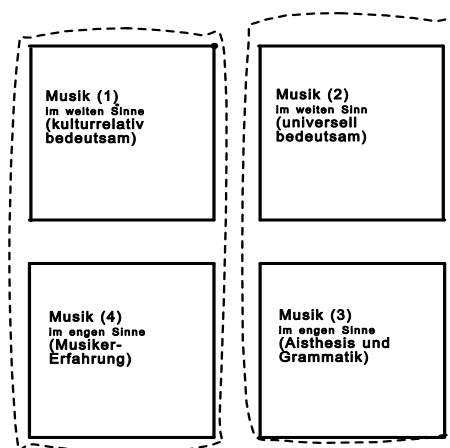


Abb. 2: Kulturelle und universalistische Gemeinsamkeiten

Ein Licht auf „unmittelbar musikbezogene Erfahrungen“ wirft die Kombination Musik₂₊₃. Sie macht sichtbar, dass die Aussage „Musik soll eine Sache sein, an der man, ohne einschränkende Vermittlung durch einen Fachmann, existentiell bedeutsame Erfahrungen machen kann“ (1991,183) der Musik₃ universelle Bedeutung zuschreibt.²⁰ Die „Grammatik“ von Musik₃ ist in diesem Zusammenhang nicht als kulturspezifisches Regelwerk zu verstehen, denn z.B. Musiken der Klassik und Romantik mit ihrer spezifisch abendländischen Grammatik tonaler Bezüge sollen in diesem Sinne nicht „unmittelbar“ zu erfahren sein. (1991,187f.) Beide Musikbegriffe blenden die Situationsgebundenheit jeglicher Erfahrung aus. Unklar bleibt daher die Verwendung von „existentiell bedeutsam“, weil ästhetische Erfahrungen – im Unterschied zu ästhetisch-sinnenhaften – jenseits menschlicher (und also kulturabhängiger) Welt- und Selbstbilder nicht möglich sind.²¹

Nachdem bis hierher einige begriffliche Unterscheidungen verdeutlicht wurden, kann nun anhand eines Beispiels die Unterscheidung von musikbezogener und unmittelbar musikbezogener Erfahrung veranschaulicht und in bezug auf problematische Implikationen reflektiert werden.

Ein Beispiel: Schütz' Arbeitsbuch für afrikanische Musik in den Sekundarstufen (1992) enthält neben aussagekräftigen Texten, vielen Hörbeispielen und einem kurzen Kapitel „Musik und Tanz“ vor allem Anleitungen für die Spielpraxis. Schütz betont, dass traditionelle Musik₁ für Afrikaner nur als soziales Ereignis bedeutsam ist, isoliert dann „aus Gründen der Systematik“ die „Sache“ Musik₃ und animiert zum Musizieren im Klassenverband. (Auch die Rede von „dem Afrikaner“ dient dabei der Vereinfachung, vgl. 1992,5 u.a.) „Allerdings sollte man dabei immer bedenken“, schreibt Schütz (1992,18), „dass damit nur ein Teil eines Ganzen beschrieben wird. Wir können in dem Versuch, uns afrikanischer Musik zu nähern, immer nur einen Ausschnitt aus einer umfassenderen kulturellen Ausdrucksform erfassen. Der jeweils wichtigste Teil, nämlich der damit verbundene soziale Anlass, ist schwer nachzuvollziehen. Und selbst, wenn im nachfolgenden der Versuch gemacht wird, Beziehungen zwischen Musik und Gesellschaft im allgemeinen und anhand konkreter Beispiele aufzuzeigen, so bleibt uns der Sinn dieser

²⁰ Wie Suppan (1984,190) spricht auch Schütz von „primären“ (statt „primitiven“) musikalischen Verhaltensformen.

²¹ Sollten mit situationsunabhängigen, „unmittelbar musikbezogenen Erfahrungen“ solche Zusammenhang stiftenden Aspekte der Wahrnehmung gemeint sein, wie sie die Gestaltpsychologie thematisiert, dann bliebe einzuwenden, dass die *Wahrnehmung von Gestalten noch keine ästhetische Erfahrung* ausmacht. (Eine derartige Lesart legt Schütz' folgender Satz über afrikanische Musik nahe, sofern er nicht zirkulär sein soll: „Obwohl die Musik nur einen bestimmten Zweck in einem größeren Zusammenhang erfüllen soll, gibt es nicht nur funktionale, sondern auch ästhetische Ansprüche an die jeweilige Musik. Sie soll gut konzipiert und mitreißend ausgeführt sein. Jeder Afrikaner weiß genau zu beurteilen, ob diese Kriterien erfüllt sind oder nicht.“ (1992,17) Vgl. ebenda „rein musikalische Gestaltungsprinzipien und Ausdrucksformen“ im Gegensatz zu „sozialen Umgangsweisen“.)

Ein einprägsames Beispiel für die Nicht-Universalität von Musikerfahrung bietet die Geschichte von einem europäischen Rock-Schlagzeuger in Ghana, dessen Spiel die afrikanischen Zuhörer in Gelächter ausbrechen ließ. (Schütz 1992,19) Vgl. auch Schütz 1996,4: „Es gibt keinen universell gültigen Wertmaßstab für Musik.“

vielfältigen Beziehungen dennoch weitgehend verschlossen. Um afrikanische Musikkultur in all ihren Aspekten angemessen zu verstehen, müssten wir nach Afrika reisen und versuchen, uns dort in eine soziale Gemeinschaft einzugliedern, wenn möglich dort länger zu leben.“ Als Exempel für die folgende Reflexion soll nun eine fiktive (aber typische) Schulsituation in Deutschland gelten, in der eine Lerngruppe ein Trommel-Arrangement afrikanischer Musik₃ nach einigem Üben so musiziert, dass es in der Wahrnehmung der Beteiligten stimmt.

1.3.1 Unmittelbar musikbezogene Erfahrungen müssen im Sinne der oben vorgenommenen

Unterscheidungen wie in Abb.3 dargestellt werden können: Die SchülerInnen der Lerngruppe re-präsentieren Klangstrukturen im Sinne von Musik₃ und erfahren dabei zugleich ästhetische Qualitäten im Sinne von Musik₂, vielleicht aufgrund von allen Kulturen innewohnenden Gemeinsamkeiten, vielleicht durch leibsinliche Eindrücke, die in ihrer Unmittelbarkeit unabhängig von kulturellen Kontexten sind. Ist solche Art von Erfahrung möglich?

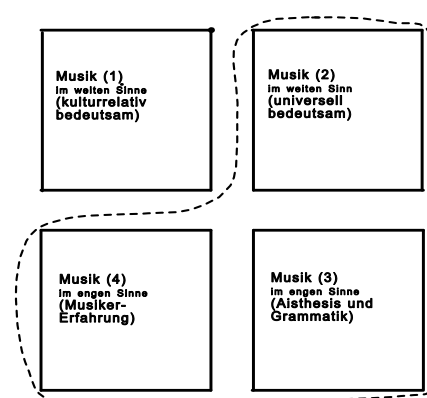


Abb. 3: Unmittelbar musikbezogene Erfahrung

Drei Interpretationsansätze:

1. Die ästhetisch-kontemplative Einstellung ermöglicht potentiell die Wahrnehmung bzw. Erfahrung eines Phänomens jenseits kulturell verankerter Bedeutungen. In bezug auf Schallphänomene käme das der Erfahrung dessen nahe, was aus der Beobachterperspektive als neuronale (Schall-)Repräsentation beschrieben wird, also einer Erfahrung der Ablösung von jeglichen kulturabhängigen und insofern bedeutsamen Wertungen, Gefühlen, Vorstellungen etc. Die Verknüpfung einer solchen ästhetisch-kontemplativen Wahrnehmung mit nichtbegrifflichen Schall-Repräsentationen im Sinne von Musik₃ könnte insofern geeignet sein, als eine Art unmittelbare Musikerfahrung be-schrieben zu werden. Weil Schütz jedoch die unmittelbare Erfahrung von Musik₃ mit einer von Musik₂ zusammendenkt, die Bedeutsamkeit impliziert, kann er mit unmittelbar musikbezogener Erfahrung keine ästhetisch-kontemplative Musikerfahrung meinen.²²

²² Es wäre durchaus zu erwägen, dass Musik im allgemeinen und bestimmte Musiken besonders geeignet sind, Menschen zu helfen, in die ästhetisch-kontemplative Einstellung zu gelangen und auch darin zu verharren. In diesem Zusammenhang wäre ebenfalls zu erwägen, ob nicht bestimmte Gestaltphänomene für eine Mehrheit von Menschen besonders hilfreich wären und von diesen daher als kontemplativ schön beschrieben würden. Festzuhalten bleibt aber, dass eine ästhetisch-kontemplative Musikerfahrung keinesfalls in der Artikulation irgendwelcher Bedeutsamkeiten – seien sie kulturell relativ oder universell – liegen kann, weil diese Art der Erfahrung sich just durch die *Abwesenheit* von Bedeutung auszeichnet. Schließlich wäre auch die instrumentelle Fähigkeit, die Herstellung gehörter Phänomene bzw. „die dahinter stehende Grammatik“ zu (er)kennen, für eine als ästhetisch-kontemplativ aufgefasste „unmittelbar musikbezogene Erfahrung“ belanglos. (Z.B. eine Erfahrung von

Wenn also die BeispielschülerInnen eine „unmittelbar musikbezogene“ Erfahrung machen sollten, dann würde Schütz damit nicht meinen, dass sie eine ästhetisch-kontemplative Erfahrung machen.

2. Schütz betont die starke Körperbezogenheit vieler Musikpraxen, insbesondere auch die stark motorische und sensorische Wahrnehmung in Pop/Rockmusik. Die Körperbezogenheit könnte die Annahme nahelegen, dass diese körperbezogene Erfahrung a-kulturell bzw. universell und in diesem Sinne unmittelbar sei. (1991,189-193,199; 1995,268 u.a.) Und möglicherweise können diverse leiblich-körperliche Wahrnehmungspraktiken tatsächlich zu Einstellungen im Sinne der oben genannten ästhetischen Kontemplation führen. Diese ästhetische Erfahrung kann Schütz jedoch nicht meinen, wie der 1. Interpretationsansatz zeigte. Da die Körperbezogenheit also nicht auf die ästhetischen Kontemplation der akustischen Welt zielt und da ästhetische Gehalte des artikulierten Schalls nicht kultur-unabhängig bzw. universell erfahrbar sind, gäbe es nur noch den Körper als Lieferanten kulturunabhängiger ästhetischer Erfahrungen. Zugespitzt formuliert bleibt die Frage: Kann ein körperbezogenes Handeln – sei es mit oder auch ohne Musikbeteiligung wie z.B. Joggen – ästhetisch bedeutsam sein, *bevor* es zur (auch als Leiberfahrung stets reflexiven) Erfahrung wird?

Dass die *positive* Erfahrung der Körperlichkeit von musikbezogenem Handeln kulturellen Wertungen unterliegt, erläutert Schütz selbst indirekt mit dem Hinweis auf den Zusammenhang zwischen abendländischer Musikentwicklung und körperfeindlichem Christentum. (1991,190; vgl. Blaukopf 1982) Wegen der Untrennbarkeit solcher oder anderer kultureller Wertungen von ästhetischer Erfahrung kommt also auch die positive körperbezogene Erfahrung als Synonym für „unmittelbar musikbezogene“ Erfahrung nicht in Betracht.²³

Mit anderen Worten: Wenn die BeispielschülerInnen eine positive körperbezogene Musik-*erfahrung machen*, dann ist das keine kulturunabhängige, unmittelbar musikbezogene Erfahrung, sondern eine kulturabhängige, musikbezogene Erfahrung.

Ordnung als Wohlspannung ist schon welthaltig und nicht ästhetisch-kontemplativ, sondern ästhetisch-korresponsiv.)

Zum Begriff der ästhetischen Kontemplation und Korrespondenz vgl. Seel 1991 und 1996, Rolle 1997, Wallbaum 1996 und 1997b (ein Unterrichtsbeispiel) sowie Teil 2.1 und 2.3.2 dieser Arbeit.

²³ Ein Bild: Wenn aus der Körperbezogenheit eine universelle Musikerfahrung folgen würde, dann müsste zum Beispiel eine Gruppe Klosterbrüder, die aufgrund besonderer Umstände im Jahre 687 „ohne einschränkende Vermittlung durch einen Fachmann“ dasselbe Schütz-Arrangement trommelt wie die Schülerinnen und Schüler aus der Beispielgruppe dieselben „unmittelbar musikbezogenen“ Erfahrungen machen.

Vgl. auch Rolle (1994,26f.): „Volker Schütz hat allerdings unrecht, wenn er an gleicher Stelle [1982,98] schreibt, es handele sich hier [beim Rhythmus] um »vegetativ-instinktive« anstelle von »kortikal-rationalen« Rezeptionsformen. Eine solche Trennung und einseitige Zuordnung, die rhythmische Erfahrung irrationalisiert, wäre unpassend und hieße, alte Vorurteile zu wiederholen. Die Vorstellung von tausenden zappelnden vegetativen Nervensystemen auf den Tanzflächen von Diskotheken käme Adorno gerade recht.“

3. Wenn man das unmittelbar musikbezogene Erfahren als *Thema* einer musikalischen Kultur begreift, dann ist solche Erfahrung selbstverständlich möglich; dann handelt es sich dabei jedoch zugleich um eine musikbezogene Erfahrung im Sinne von Musik₁, und die von Schütz vorgenommene Unterscheidung wäre hinfällig. Die vermeintlich unmittelbar musikbezogene Erfahrung wird als Fiktion einer musikbezogenen Erfahrung erkennbar. Wenn dementsprechend bei den Schülern der Beispiel-Lerngruppe schon kulturelle Erfahrungen – z.B. mit Pop/Rockmusiken – vorliegen sollten, dann könnten sie aufgrund ihrer nicht bewussten Vorerfahrungen die afrikanische Musik₃ „unmittelbar“ als eine Musik₁ genießen.

Zusammengenommen zeigen die drei Interpretationsansätze, dass Schütz' Ausdruck „*unmittelbar* musikbezogene Erfahrung“ kein geeigneter Begriff ist, um eine besondere Art von ästhetischen Erfahrungen zu beschreiben, die etwa die Menschen in der Beispiel-Lerngruppe machen können. (Eine modifizierte Fassung des Begriffs als ästhetisch-korresponsive und/oder -kontemplative Wahrnehmung erscheint jedoch vielversprechend (s.o.). Ob dann allerdings – wie von Schütz empfohlen (1996,6) – die auf Musik₃ bezogene Theoriesprache für die Verständigung über ästhetische Musikerfahrungen wirklich zu empfehlen ist oder ob nicht in vielen Fällen die Alltagssprache in Verbindung mit Perzepten ergiebiger wäre,²⁴ muss an anderer Stelle untersucht werden.)

Im Hinblick auf Schütz' didaktisches Interesse erscheint eine andere, um universalistische Anklänge verkürzende Lesart sinnvoll; und zwar in dem Sinne, dass „unmittelbar musikbezogene Erfahrung“ das Beteiligtsein der Sinne im Prozess des Erfahrens (oder auch des Wahrnehmens) bedeutet, also kurz: sinnliche Erfahrung.

1.3.2 Musikbezogene Erfahrungen im Sinne von Volker Schütz können so verstanden werden, dass in ihnen kognitive Repräsentationen *rein musikalischer Phänomene* unterschieden werden können von *deren* kulturellen bzw. lebensweltlichen *Bedeutsamkeiten*. Die Annahme von universellen Bedeutsamkeiten ist für dieses Verständnis nicht notwendig. (Weil diese aber auch nicht ausgeschlossen werden müssen, rückt Musik₂ in Abb.4 in den Hintergrund.²⁵)

²⁴ Eine Möglichkeit erfahrungsbezogenen Sprechens in poetischer Rede hat Gunter Otto in der Kunstdidaktik mit der Methode der Perzeptbildung entwickelt, die an dieser Stelle in Erinnerung zu rufen genügen muss. Vgl. dazu Otto 1983; Otto/Otto 1987, Ott 1993, Peters 1996, E.K.Schneider 1996,68ff. und Teil 2.3 dieser Arbeit.

²⁵ Tendenziell kulturübergreifende Erfahrungen wie z.B. Kälte oder Trauer können zwar Thema von musikbezogenen Erfahrungen sein, aber als nicht nur ästhetische, sondern ästhetische Erfahrungen können sie sich je nur in einer Kultur ereignen. Zum Unterschied von Aisthetik und Ästhetik vgl. Teil 2.1 dieser Arbeit.

Während der Begriff von Musik₃ das Medium, also den Aspekt der Schallorganisation objektivierend fokussiert, so dass eine Musik₃-bezogene Erfahrung nicht notwendig eine ästhetische sein muss, zielt der Begriff von Musik₁ primär auf die (teil)kulturelle / lebensweltliche Bedingtheit von ästhetischen Erfahrungen, d.h. auf die semantischen und werthaften Bedeutungen, die „reinen“ Musiken₃ in den (teil)kulturellen Kontexten zukommen.

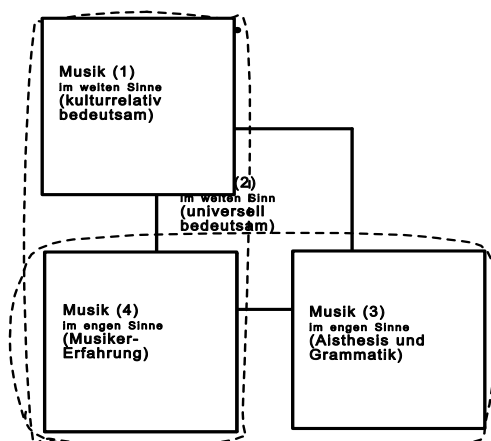


Abb. 4: Musikbezogene Erfahrung

In einer vereinfachenden Sichtweise läge es nahe, Musik₁ mit Umgangsweisen und Musik₃ mit dem Medium gleichzusetzen, womit eine gängige musikpädagogische Dichotomie eingeholt wäre. Das entspräche aber nicht der hier vorgenommenen Unterscheidung, denn sowohl die Verwendungen von Musik₁ als auch die von Musik₃ enthalten das Medium *und* Umgangsweisen. Musik₁ enthält alle denkbaren ästhetischen Praxen, in denen zu einem nicht unmaßgeblichen Teil Schall vorkommt, Musik₃ enthält Schall im Zusammenhang diverser Praxen, und zwar größtenteils wissenschaftlicher, aber auch ästhetischer Praxen²⁶.

Weil die Tätigkeit als Musiker(in) es in jeder musikbezogenen Praxis mit sich bringt, dass der technische Aspekt der Klangerzeugung eine Unterscheidung zwischen „der Musik₃ selbst“ und ihrer Bedeutung im Zusammenhang als Musik₁ erfordert, und weil nach Schütz über grammatikalische Begriffe „auf jeden Fall“ aufgeklärt werden soll (1996,6), bietet sich die Musiker-Erfahrung als Sinnbild für die Unterscheidung und Integration dieser zwei Dimensionen musikbezogener Erfahrung an. (Abb.4) (Schütz zählt dementsprechend als optimale didaktische Praxen überwiegend solche des Musizierens auf.)

Schütz' Begriff von musikbezogener Erfahrung läuft also weniger in den ästhetischen Praxen verschiedener Kulturen zusammen als in einem musikpädagogischen Konstrukt, das instrumentelle und ästhetische Praxen und Erfahrungen verflacht.²⁷ Daher bedeutet in der Rede von musikbezogener Erfahrung weder „Musik“ noch „Erfahrung“ ausschließlich ästhetische Erfahrungen.

²⁶ Solche ästhetischen Praxen, die den Schall und seine Wahrnehmung direkt thematisieren, dürften außerhalb der „Neuen Musik“ des 20. Jahrhunderts kaum in einer (Teil)Kultur zu finden sein.

²⁷ „Ein Begriff von Musik soll auf drei Fragen Antworten geben:
1. Was ist Musik? bzw. Was wird in einer bestimmten historisch-gesellschaftlichen Situation unter Musik verstanden?
2. Welche Funktion(en) bzw. Zweck(e) erfüllt Musik?
3. Wie entsteht Musik?“ (Kaiser (1995,21), vgl. Schütz (1996,3))
Dass diesen Fragen ein Begriff etwa im Sinne von Musik₃ zugrunde liegt, zeigt sich in folgender Überlegung: Wenn die Antwort auf Frage a ergibt, dass das Wort Musik in einer Kultur synonym mit Fest gebraucht wird (ein entsprechendes Beispiel gibt Schütz (1992,17) für afrikanische Musik, s.u.), dann müsste die Antwort auf Frage c allen Aspekten des Festes dieselbe Aufmerksamkeit zuteil werden lassen. Statt dessen ist aber nach der Entstehung von Musik₃ gefragt.

1.4 Zusammenfassung, Kritik und einige Verallgemeinerungen²⁸

In den Verwendungen des Wortes Musik bei Schütz, die auf unterschiedliche Musikbegriffe in der musikdidaktischen Diskussion zurückweisen, können schematisierend vier Verwendungsweisen unterschieden werden: Musik₁ als eine ästhetische Praxis, deren Erfahrungsgehalte nicht unabhängig von den kulturellen oder teilkulturellen Sinngebungen zu fassen sind, Musik₂ als eine Menge von Erfahrungsgehalten, die musikalisch-ästhetischen Praxen aller Kulturen als Folge menschlich-sozialer Universalien gemeinsam sein sollen, Musik₃ als eine Menge von Erfahrungsgehalten, die – dem historischen und kulturabhängigen Konstrukt einer absoluten oder „reinen“ Musik verdächtig ähnlich – als spezifisch Musikalisches bzw. als „Sache“ von den musikalischen₁ Erfahrungen isolierbar erscheinen, und schließlich Musik₄ als diejenige Erfahrung, die Musiker machen. (Die Unterscheidung von zwei handlungsabhängigen Arten des Erfahrens in Musik₄, nämlich zwischen ästhetischer und instrumenteller – nicht instrumentaler – Praxis, ist weder bei Schütz, noch bei Kaiser oder Gruhn zu finden, sie macht aber die Vereinbarkeit von Musik₁ und Musik₃ in der Erfahrung des Musikers – und nur in ihr – deutlich.²⁹)

Die schematisierende Darstellung ließ folgende „Problemzonen“ hervortreten, die nun von der Schütz-Interpretation aus verallgemeinernd umrissen werden können: Erstens (1) droht die Rede von „unmittelbar musikbezogenen Erfahrungen“ in Verbindung mit Hinweisen auf universelle Erfahrungen (d.h. für alle Kulturen gültige musikalische Ausdrucksmittel im Zusammenhang mit Grundstrukturen sozialer Praxis) den mit der Verwendung von Musik₁ zurückgewiesenen Topos von Musik als einer Universalsprache durch die Hintertür wieder einzuführen (vgl. Abb.3), und zweitens (2) birgt die gleichzeitige Verwendung von Musik₁ und Musik₃ Widersprüche, die zwar fassbar werden, wenn man sie auf die unterschiedlichen Erfahrungsmodi eines einerseits in ästhetischer und andererseits in technisch-instrumenteller Einstellung handelnden Menschen bezieht (vgl. Abb.4), die aber in bezug auf ästhetische Erfahrung um so entschiedener auseinandertreten. Musik als „Sache“ findet in der ästhetischen Erfahrung von Musik nicht statt (oder allenfalls in Sonderfällen), und Musik als Gegenstand ästhetischer Erfahrung wird von grammatischen oder anders theoretischen oder instrumentellen Beschreibungen nicht erfasst.

²⁸ Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden in Teil 2.3 zum Musikalischen in der ästhetischen Praxis aufgegriffen und weitergeführt.

²⁹ Schütz' Unterscheidung von linker und rechter Hirnhälfte scheint in diese Richtung zu deuten, unterscheidet sich aber als Beschreibung aus einer neurophysiologischen Beobachterperspektive grundlegend von sprachanalytisch und phänomenologisch-introspektiv gewonnenen Beschreibungen aus Teilnehmerperspektiven, in denen sich Erfahrungen letztlich ereignen.

Zu 1. Aus den Verwendungen des Wortes Musik ergaben sich teilweise Unklarheiten, die in der vorliegenden Untersuchung zu dem Ergebnis geführt haben, dass die Unterscheidung zwischen musikbezogener und unmittelbar musikbezogener Erfahrung in der vorgenommenen Weise entweder unbrauchbar ist oder einen Widerspruch in bezug auf die explizite Grundposition birgt, wonach der Topos von Musik als Universalsprache obsolet ist. Dieser Widerspruch löst sich bei Schütz jedoch auf, wenn man „unmittelbar musikbezogene Erfahrung“ als unmittelbar sinnlichen bzw. ästhetischen Vollzug versteht, dessen ästhetischer Erfahrungsgehalt ebenso in (teil)kulturellen Gegebenheiten wurzelt wie die Gehalte jeder musikalischen bzw. „musikbezogenen“ Erfahrung.

Möglicherweise allen menschlichen Lebensformen innewohnende Grundstrukturen der Organisation von Gemeinschaft, des Zelebrierens von Tod, Geburt, Sex, Mündigkeit etc. sowie deren (auch gefühlsmäßige) Bewertungen mit ihren leiblichen Begleiterscheinungen und vokalen und anderen Artikulationsweisen können als mehr oder weniger deutliche Spuren in die musikalisch-ästhetische Erfahrung eingehen, müssen aber nicht automatisch Thema oder Gehalt dieser Erfahrung sein. Daher kann in der schematischen Darstellung von Abb.4 die Verwendung von Musik₂, die auf universelle ästhetische Bedeutungen bzw. Erfahrungsgehalte Bezug nimmt, in den Hintergrund treten.

Zu 2. In bezug auf ästhetische Erfahrungen ergibt sich das Paradox, einerseits die Verwachsenheit von Ausdrucksformen und Kontexten in der Musik₁ zu betonen – diese Vorstellung fällt leicht, wenn man sie sich (salopp ausgedrückt) als das Ineinanderbrizzeln von Synapsennetzen anstelle begrifflich-kategorialer Schubladen im Gehirn vorstellt – und andererseits mit Musik₃ „rein“ oder genuin musikalische Gestaltungsprinzipien und Ausdrucksformen gleichsam als eine Teilmenge von Musik₁ zu isolieren.³⁰ Logisch verwirrend wäre damit *Musik* zugleich auch als eine *Teilmenge von Musik* zu denken, wobei Musik als Gegenstand einer musikalisch-ästhetischen Erfahrung zugleich *unteilbar* wäre. Das Problem entsteht vermutlich aus dem Versuch, eine „Sache“ Musik – einen engen, systematischen Musikbegriff – zum Gegenstand eines *erfahrungsorientierten* Musikunterrichts zu machen, ohne sich damit zugleich die gesamte Kulturrelativität des Musikbegriffs sowie ästhetischer Erfahrung einzuhandeln.

Im Interesse von Übersichtlichkeit und Vereinfachung darf man nicht der Versuchung erliegen, Musik₁ mit Umgangsweisen und Musik₃ mit dem Medium gleichzusetzen. Damit wäre

³⁰ Diese Unterscheidung macht deutlich, dass der hier (re)konstruierte Musik₃begriff nicht vollständig mit einem kognitionspsychologischen Musikbegriff nach Gruhn zusammenfällt, auf den Schütz sich beruft, denn Gruhn liefert selbst auch eine annähernd in Musik₁ passende Beschreibung, derzufolge erfahrene Klänge immer ein Produkt von Wahrnehmungshandlungen und von kulturellen Erfahrungen sind. (1992,45f.) Wenn demnach Musikkernen nicht allein die Akkulturation in eine ganz bestimmte musikalische (Teil)Kultur bedeuten soll, dann wäre nach einem verwandten Bruch wie zwischen Musik₁ und Musik₃ auch in Gruhns kognitionspsychologischer Musikbeschreibung zu fragen.

zwar eine gängige musikpädagogische Dichotomie eingeholt³¹, aber das entspräche nicht der hier vorgenommenen Unterscheidung, denn sowohl die Verwendungen von Musik₁ als auch die von Musik₃ enthalten das Medium *und* Umgangsweisen. Musik₁ enthält alle denkbaren ästhetischen Praxen, in denen zu einem nicht unmaßgeblichen Teil Schall vorkommt; Musik₃ enthält Schall im Zusammenhang diverser Praxen, und zwar größtenteils wissenschaftlicher wie der Psychologie, Neurologie, Kompositionslehre/Musiktheorie, Musikwissenschaft und Musikpädagogik.

Eine Erklärung für das Nebeneinander der beiden Musikbegriffe von Musik₁ und Musik₃ erlaubt die Unterscheidung von zwei Handlungsweisen (bzw. auch Rationalitäten oder Perspektiven) im Handeln von Musikern bzw. in deren daraus sich ergebender Musikerfahrung im Sinne von Musik₄. (Vgl. Teil 2.3 dieser Arbeit)

Die Zweidimensioniertheit *ästhetischer* Erfahrung in bezug auf Subjekt und Objekt bedeutet, dass das *Subjekt* sich aus einem bedeutungstiftenden kulturellen oder teilkulturellen Kontext heraus in spezifischer Weise handelnd einem *Objekt* zuwendet, das durch die Art der Zuwendung (oder auch Umgangsweise) eine bestimmte Funktion erhält, der es mehr oder weniger genügen kann. Zum Beispiel kann ein (dann) ästhetisch attraktives Produkt der inneren Entstrukturierung und Selbstauflösung dienen (1995,268), Zugänge zum Unbewussten eröffnen (1982,98) und einer Überschreitung oder Bestätigung des bisherigen Selbstkonzepts dienen. Mit anderen Worten sind Subjekt wie Objekt in ihrer symbolischen Strukturiertheit kultur- bzw. teilkultur-abhängig.

Für die Entscheidung über die Attraktivität eines musikalischen Produkts gibt es nach Schütz kein objektives Kriterium, und er folgert daraus, dass das ästhetische Urteil subjektiv sei und allein beim Individuum läge. (1996,4f.)³²

2. Begründungen

Volker Schütz formuliert Begründungen für eine produktionsdidaktische Schulpraxis aus unterschiedlichen begrifflichen Zusammenhängen, die je unterschiedliche Konnotationen mit sich führen. ((„Grundrecht“ auf Musik (1995,272), musikbezogene Kritikfähigkeit, Entdecken der unterschiedlichen Beziehungsmöglichkeiten zwischen Mensch und Musik (1991,184), Schulung der Eindrucks- und Ausdrucksfähigkeit (ebd. 183; 1985,286), Entwicklung der Musikalität (1992,7), der Kreativität (1991,202), usw.)).

³¹ Zur Unterscheidung von „rein“ Musikalischem und „Außer“Musikalischem vgl. auch die Fußnoten 15 und 16

³² Hier wäre zu bedenken, ob nicht ästhetische Urteile doch zu recht geltend gemacht und bestritten werden können und sollen. Vgl. dazu Teil 2.1 und 2.2

Stark verkürzend zusammengefasst geht es Schütz – vor dem Hintergrund der hier verfolgten Frage nach dem Begründungszusammenhang zwischen Produktionsdidaktik und ästhetischer Theorie – um dreierlei: *Kompetenz* in bezug auf die Sache Musik₃, *ästhetische Erfahrungen* aus ästhetischer Praxis in Musik₁ und *Aufklärung* über das Zustandekommen von musikalisch-ästhetischen Erfahrungen. (Schon ein kurzer Blick auf Abb.4 genügt, um zu erkennen, in welcher Praxis sich die ersten beiden Ziele ideal verbinden: in der des Musikers.)

Entsprechend einer grundsätzlich erfahrungsorientierten Didaktik hat Schütz Kriterien für die Gestaltung von musikbezogenen Erfahrungssituationen zusammengestellt, die sich jeweils mehr auf einen allgemeinen Erfahrungsbegriff (a), auf einen ästhetischen (b) und auf einen ästhetischen Erfahrungsbegriff (c) beziehen lassen:

- „(a) Die aus der schülereigenen Lebenspraxis erwachsenen musikbezogenen Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen sowie die schülereigenen Phantasiepotentiale sind konstitutiv und konstruktiv in den Unterricht einzubeziehen.
- (b) Der Lerngegenstand sollte unmittelbar »betroffen« machen.
- (c) Sprachlich abstrakte Formen der Wissensaneignung sind so weit wie möglich durch sinnlich-praktische Aneignungsformen zu ersetzen.“ (1991,189)

Obwohl diese Kriterien zusammengenommen auf ein komponierendes und realisierendes Musikmachen als ideale Erfahrungssituation hinauszulaufen scheinen, lassen sich hinsichtlich der unterschiedlichen Musik- und Erfahrungsbegriffe zwei verschiedene Begründungen unterscheiden. Schütz' argumentativer Hauptaufwand liegt dabei auf dem Kriterium (c) im Sinne von Begründung 1.

2.1 Begründung 1 (Sinnliches Element- und Konzept-Lernen) ist wesentlich auf das Konstrukt einer „Sache“ Musik₃ bezogen und kann stark verkürzt auf folgende Formel gebracht werden: Weil Musik₃ die neuronale Repräsentation von *akustischen* Eindrücken ist, müssen *akustische* Eindrücke geschaffen werden – nicht (primär) visuell notierte oder begriffliche Eindrücke. Man könnte auch „Veranschaulichung“ sagen. Darüber hinaus werden weitere körperliche bzw. leibliche Erfahrungen, insbesondere Bewegungen als *vermutlich konstitutiv* für musikalische Erfahrung geltend gemacht.³³ Schütz' Formulierungen haben sich über die Jahre verändert und differenziert, aber ein Grundgedanke ist geblieben: Die vorzügliche Methode, eindringliche und auf das Auditive fokussierte Erfahrungen zu machen, ist das Musizieren.³⁴ Und zwar geht

³³ Schütz (1991,192) beruft sich auf Kaiser 1989,34. Vgl. auch Schütz 1985,285, der Ribke (1978,109) zitiert: „Musikunterricht sollte »dem Lernenden stets den Vollzug konkreter Handlungen im Rahmen von interdependenten Aktions- und Reflexionsprozessen ... ermöglichen«. Ein derart »handlungsorientierter« Musikunterricht könnte helfen, die in der Regel gestörte Einheit von psychomotorischen, affektiven und kognitiven Komponenten beim Lernen wiederherzustellen.“ Außerdem Schütz 1995,179: „Die beste Voraussetzung zur Etablierung solcher [mentalen] Repräsentationen scheint für Gruhn (1994,24) in der stimmlichen Darstellung, im Instrumentalspiel und in der körperlichen Erfahrung von Musik zu liegen“.

³⁴ „Die Hinweise darauf, dass [...] ein musikalisches Werk sich erst im schöpferischen Nachvollzug dem Hörer/Interpreten erschließt, sind Legion. Die tiefgehendsten musikalischen Erfahrungen mit dem Medium Musik eröffnen sich offensichtlich dem, der in irgendeiner Weise selber musikalisch tätig wird.“ (1981/S.464)
Musikmachen: „Eine zentrale Aneignungsform von Musik.“ (1991/185) Vgl. die exemplarische Auflistung in 1995,272 u. 274. Hier ist das Tanzen die *einzigste* Praxis, die nicht auf eine eigenhändige Klangerzeugung zielt. Diese einzige Ausnahme nimmt nicht nur in einzelnen Formulierungen eine merkwürdige Sonderstellung ein, sondern auch in bezug auf die „Sache“ Musik,

es auf der *Element-Ebene* um Qualitäten, die man in „jeglicher Musik“ entdecken kann, und dann auf einer *erweiterten Ebene* um verschiedene musikalische Stile bzw. Ausdrucksformen oder eben Konzepte. Entsprechend den Unschärfen in Schütz' Begriff von Musik₃/Musik₂ ist auch die Grenze zwischen potentiell universellen Elementen und kulturellen Konzepten bzw. Ausdrucksformen unscharf.

Je mehr diese von der „Sache“ Musik₃ und ihrer Sinnengebundenheit herkommenden Begründungen die didaktisch zu inszenierende Erfahrungssituation in den Blick bekommen, der Blick sich sozusagen von der Sache hebt, desto mehr rückt die Frage nach den Schülerinnen und Schülern in den Vordergrund und damit die Frage nach der Relevanz der Sache für dieselben. Und wenn dann das Musizieren nicht nur der Veranschaulichung von musiksoziologischen, -theoretischen etc. Perspektiven dienen, sondern als ästhetische Erfahrung eine zentrale Rolle spielen soll, dann kommt Figur 2 zum Tragen. (Vgl. in diesem Sinne oben den 3. Interpretationsansatz zur unmittelbar musikbezogenen Erfahrung.)

2.2 Begründung 2 (Eine ästhetische Erfahrung machen) Hatte Schütz noch 1981 und 1985 die Annahme geltend gemacht, dass der Mensch nur eine Musik richtig verstehen kann, die er selbst erfunden hat,³⁵ so taucht dies als Grund später nicht mehr auf. Statt dessen treten zwei andere Aspekte der ästhetischen Erfahrung in den Vordergrund: Die thematische bzw. stilistische Relevanz der Ausdrucksmittel für die Welt der SchülerInnen und die technische Realisierbarkeit unter den schulischen Gegebenheiten.³⁶

Als allgemeine Forderung an musikpädagogisch inszenierte Erfahrungssituationen formuliert Schütz: „Um den Interessen und Erfahrungen auf die Spur zu kommen, die Schülern *wirklich wichtig* sind, müssen Situationen geschaffen werden, Räume zur Verfügung gestellt werden, in denen sich Schülererfahrungen entfalten, spiegeln, brechen können [...]. Musikalisches Tun sollte [...] eine Mittlerfunktion übernehmen bei der Artikulation von Phantasien, Gefühlen, Wünschen, Bedürfnissen, sollte als Maske fungieren, die es dem Praktizierenden gestattet, existentiell Wichtiges nach außen zu bringen und zu bearbeiten [...].“ (1991,195) Die Eignung des Selber-Komponierens (im weitesten Sinn von Musizieren) liegt auf der Hand, zumal in Verbindung mit Pop/Rockmusik, deren ästhetisches Gelingen nicht entscheidend auf spielerischer Virtuosität beruht. (1981,465; 1985,288) Aber das Produzieren soll nicht beim Arrangieren und Variieren bekannter Vorbilder

weil das Tanzen als einzige Praxis auf gleichsam polyästhetische Bedeutsamkeiten zielt und nicht auf neuronale Repräsentationen von Klängen.

³⁵ (Re)Produktion oder Rezeption ist „Rekonstruktion des Kompositionsvorganges“(1985/289) - „Weiterhin genügt nicht, um Musik recht zu verstehen, sie wiederzugeben. *Man muss erfinden* und eins muss mit dem anderen gelernt werden, wenn man sie recht begreifen will.“ (Schütz 1981/465 mit Rousseau)

³⁶ Das bestehende „»generative« musikalische Repertoire“ kann aktiviert werden. Dafür bes. Rockmusik (1981/465 und 1985; 1995,273)

stehenbleiben, sondern mit der Zeit auch über sie hinausführen. Nur wie und wohin? Welche Praktiken sind unter schulischen Bedingungen realisierbar, so dass ein Produkt so gelingen kann, dass es im Sinne einer ästhetischen Erfahrung betroffen macht?

Angesichts dieser Situation wirft Schütz die Frage auf, ob Schule nicht ganz eigene musikalisch-ästhetische Ausdrucksformen entwickeln sollte, die sich nicht allein auf Lebenssituationen *außerhalb* der Schule beziehen, sondern die Schule selbst quasi als Teilkultur mit eigenen Ausprägungen ästhetischer Praxis und Erfahrung begreifen. (1991,201) ³⁷

³⁷ Einen wesentlichen Unterschied zur „musischen Erziehung“ sieht Schütz in der Thematisierung der Schülerwelt, weil dies Erfahrungerschließung statt Verdrängung heißt. (1985,290)
Dieser Ansatz ist grundsätzlich vereinbar mit dem laienmusikalischen Konzept im Sinne von Orff-B und dem kulturpädagogischen Konzept im Sinne von Henze-B. (A.a.O.) Er wird in Teil 2 aufgegriffen.

1.2 Begründungsansätze für eine Produktionsdidaktik

In den Einzeldarstellungen von Teil 1.1 wurde jeweils unterschieden zwischen der ästhetischen Theorie und den produktionsdidaktischen Begründungen sowie deren Bezug auf die ästhetische Theorie bzw. den Begriff ästhetischer Erfahrung. Nun zeigt sich bei dem Versuch, dieser klaren Trennung zwischen ästhetischer Theorie und didaktischer Begründung folgend jeweils eine systematisierende Zusammenfassung herzustellen, dass in die Art der didaktischen Begründung schon mehr oder weniger Annahmen aus der jeweiligen ästhetischen Theorie einfließen. Didaktische und ästhetische Theorie durchdringen einander in den dargestellten Ansätzen. Daher erweist sich eine zusammenfassende Unterscheidung zwischen *ästhetischen Theorien* auf der einen Seite und *didaktischen Begründungen* in bezug auf diese ästhetischen Theorien auf der anderen Seite als nicht unproblematisch; dennoch bleibt die Unterscheidung insofern hilfreich, als beide Zusammenfassungen jeweils unterschiedliche Aspekte ästhetischer Theorie sichtbar machen. Wo die Analysen zur ästhetischen Theorie auch implizite Annahmen rekonstruieren und damit tief in grundlegende theoretische Positionen führen, da liefern die didaktischen Begründungen vor allem zweierlei: Erstens eine Antwort auf die 1. Ausgangsthese (Das Produzieren von Musik in Lehr-Lern-Gruppen ist empfehlenswert, weil es gut geeignet ist, um Schüler und Schülerinnen ästhetische Erfahrungen machen zu lassen.); und zweitens macht die Unterscheidung von drei Begründungen (Element-Lernen, Konzept-Lernen und Eine-ästhetische-Erfahrung-Machen) Aspekte ästhetischer Erfahrung sichtbar, die besonders für produktionsdidaktische Theoriebildung wie Praxis relevant sind. (Die „Elemente“ und „Konzepte“ werden in dieser Arbeit schließlich im Begriff der musikalischen Techniken zusammenfließen.) Diese drei Begründungsansätze zusammenzufassen ist Gegenstand dieses Teils 1.2. Nur am Rande werden in 1.2.1 auch einige vorgebrachte Begründungen erwähnt, die nicht auf ästhetische Erfahrung zielen.

1. Am Rande: Einige Begründungen, die nicht auf ästhetische Erfahrung zielen

Obwohl diese Untersuchung auf Bezüge zur ästhetischen Erfahrung ausgerichtet ist, wurden andere Begründungen hinweisend registriert, um gegebenenfalls anders interessierten Untersuchungen dienen zu können.

Angesichts der Vielfalt von Begründungsmustern für Musikpädagogik im allgemeinen¹ und damit zusammenhängenden Begründungen für Produktionsdidaktik im besonderen ist es nicht verwunderlich, dass auch in den in 1.1 untersuchten Konzeptionen solche Begründungen vorgebracht werden, die sich nicht oder nicht allein auf ästhetische Erfahrung beziehen.

¹ Vgl. dazu Kaisers zusammenfassende und systematisierende Darstellungen in 1994, 176f., 1995a, 12f., 1995c, 2–4.

Insgesamt können diese Begründungen unter den Überschriften Kreativitätsentwicklung“, „soziales Lernen“ und „Therapie“ gesammelt werden.

Das Wecken, Befreien, Fördern oder Trainieren von *Kreativität* bzw. *schöpferischen Kräften* wird als Begründung für die produktionsdidaktische Methode ausführlicher geltend gemacht von Hansen (vgl. 1.1.Hansen, Begründungen 2 und 3), Jöde (vgl. 1.1.Jöde, Begründung 2), Koerppen (vgl.1.1.Koerppen, Begründung 1), Longardt (vgl. 1.1.Longardt, Begründung 2) und Meyer-Denkman (vgl. 1.1.Meyer-Denkman, Begründung 6).²

Therapeutische Wirkungen des Produzierens von Musik machen Meyer-Denkman und Roscher geltend. Der befreiende Abbau von Hemmungen und Zwängen soll durch unkonventionelle und experimentelle Aktionen bewirkt werden (vgl. 1.1.Meyer-Denkman, Begründung 5) sowie durch jegliches spielerische und expressive Aus-sich-Herausgehen (vgl. 1.1.Roscher, Begründungen 2 und 6). Diese Begründungsansätze bewegen sich noch im „Dunstkreis“ ästhetischer Praxen, so dass eine eindeutige Zuordnung entsprechender Erfahrungen manchmal schwierig erscheint; jedenfalls aber werden solche Unterscheidungen zwischen therapeutischen und ästhetischen Aktionen bzw. Wirkungen von den Autoren getroffen.³ Unter der Überschrift *soziales Lernen* schließlich können diejenigen Begründungen gesammelt werden, die ihren Akzent auf das Miteinander von Menschen setzen; sei es als Erwerb von Team-Kompetenzen, die jede Gruppenarbeit mit sich bringen kann (1.1.Roscher, Begründung 7), sei dies ein quasi gruppentherapeutisches Sozialtraining (1.1.Meyer-Denkman, Begründung 5), eine musisch beschworene Gemeinschaft (1.1.Jöde, Begründung 3) oder die exemplarische Erfahrung einer anderen Möglichkeit sozialen Miteinander-Umgehens (Mastnak in Roscher a.a.O.) bzw. einer „konkreten Utopie“ kultureller Praxis (1.1.Henze, Begründung A2).

² Vgl. auch Hoerburger (1991), der die Berufung auf schöpferische Kräfte zwar explizit nicht geltend machen will (12 u.13), sich aber doch in die Tradition von Jacoby, Orff, Keetman, Jöde, Bašić, Friedemann und Meyer-Denkman stellt (45) und als allen genannten Autoren gemeinsamen Grund für das Improvisieren im Unterricht nennt: „schöpferische Kräfte wecken“ (43) Auch den Kreativitätsbegriff verwirft Hoerburger nicht, favorisiert aber – sich explizit von Vollmers eher an der Problemlösung orientiertem Kreativitätsbegriff abgrenzend – personorientierte Ansätze. (214; vgl. Vollmer 1980,27 u. 146) Hoerburger sowie auch Züghart (1976) ergänzen ihre psychologischen Grundannahmen um ein Bedürfnis nach „eigenem Werkstück“ (Züghart), dessen didaktische Konsequenzen vergleichbar sind mit der Produktorientierung in „Familie-3“ (s.u. Teil 1.3.3). Hoerbürgers Argumentation kann in folgenden Schritten dargestellt werden: Improvisation ist eine ursprüngliche Form musikalischer Gestaltung, und an deren Produkt macht man „die Erfahrung musikalischer Urheberschaft“. (136f) „Mit diesem Ersinnen eines Stückes durch das Kind entsteht ein Stück Wirklichkeit. Dieses stellt eine eigene Kategorie von Ergebnissen dar, die nicht mit der Entstehung von Kenntnissen und Fertigkeiten bei Schülern vermengt werden kann“. (137) „Was ein Musikstück [...] sein kann, das man selbst erfindet, ist den Kindern nicht bewusst. Dieses Bewusstsein kann auch nicht mit Erklärungen vermittelt werden.“ (166) Die Erfahrung musikalischer Urheberschaft soll eine von fünf anthropologischen Konstanten sein. Hoerburger fügt sie – mit Friedrich Klausmeier (1978,18) als Gewährsmann – dem vom Kulturanthropologen Mühlmann genannten „Drang nach »künstlerischem« Ausdruck in Tanz, Bildnerie, Sagen und Dichten“ als Drang nach musikalischem Ausdruck hinzu. (204) In Ermangelung anerkannter ästhetischer Kriterien bescheidet sich Hoerburger mit der Feststellung einer *Vielfalt* der musikalischen Erfindung (196), die anzeigt, dass die Kinder wirklich etwas – „ein Stück Wirklichkeit“ – erfunden haben, mit dem sie eine Erfahrung der Urheberschaft machen konnten. Die musikalisch-ästhetische Qualität dieser Erfahrung fällt bei dieser Argumentation jedoch heraus.

³ Eckhardt (1995,241) versteht auch Volker Schütz' Begründung für eigene Produktion als therapeutisch; dies scheint jedoch nur plausibel, wenn man übliche ästhetisch-korrespondierende Musikpraxen (vgl. Teil 2.1) wie z.B. das Einstimmen durch Musik als eine Art prophylaktischer Selbst-Therapie von Gesunden beschreibt.

Eine differenzierte Untersuchung kreativitätsdidaktischer, insbesondere aber therapeutischer und sozialer Begründungen mit einigen in Teil 2 vorgenommenen Unterscheidungen könnte sich zwar als ergiebig erweisen,⁴ würde aber den dieser Untersuchung gesteckten theoretischen Rahmen überschreiten.

2. Drei Begründungen, die unmittelbar oder mittelbar auf ästhetische Erfahrung zielen: Element-Lernen, Konzept-Lernen, Eine-ästhetische-Erfahrung-machen

Wenn Produktionsdidaktik begründet wird, dann werden zum einen unterschiedliche *Phasen* des Produktionsprozesses – unter Umständen mit einer Aufführung als abschließendem Produkt – fokussiert (wobei dem Produkt unterschiedliche Funktionen zufallen, s.u.1.3); zum anderen werden unterschiedliche *Musik-Aspekte* (um ein Wort für sehr Unterschiedliches einzuführen), die jeweils in verschiedenen Theorie-Kontexten stehen, hervorgehoben und auf diese verschiedenen Phasen bezogen. Bei aller Verschiedenheit kehren dabei in den didaktischen Begründungen Bezugnahmen auf Musik-Aspekte wieder, wie sie sich exemplarisch bei Orff bis in die Darstellung der ästhetischen Theorie hinein niedergeschlagen haben (vgl. 1.1.Orff.1): Als ein Musik-Aspekt werden *Elemente* isoliert (z.B. Bordune und Ostinati, Schallparameter, melodische Ausdrucksgesten, körperliche Rhythmuswahrnehmung etc.), zweitens werden umfassende *Konzepte* bzw. *Modelle* des regelhaft handelnden Umgangs mit diesen Elementen unterschieden – sozusagen kulturspezifische Verhaltensmuster bzw. Regeln musikalisch-ästhetischer Praxis, die allerdings streng genommen nur einen graduellen Unterschied zu den Elementen bedeuten – und drittens *musikalisch-ästhetische Erfahrungen*, die die Elemente und Konzepte voraussetzen, aber in ihrem Erfahrungsgehalt überbieten. Das Lernen bzw. Erfahren dieser drei Musik-Aspekte kann – je nach ästhetischer Theorie – in allen Phasen einer Produktion vom ersten suchenden Experimentieren über den Gestaltungsprozess bis hin zur Aufführung und Erfahrung des fertigen *Produkts* angesiedelt werden. Je nachdem, auf welchen Musik-Aspekt eine Begründung für eine Produktionsdidaktik zielt, kann ihr Zweck als „Element-Lernen“, „Konzept-Lernen“ oder „Eine ästhetische Erfahrung machen“ apostrophiert werden.

⁴ Zu erwägen wäre z.B. die Verwendung von Kreativitätstechniken (vgl. z.B. Vollmer 1980,54f.) als ästhetische Techniken (zum Begriff vgl. 2.3.3), das Verhältnis von musikalisch-korresponsivem Selbst-Design auf den psychologischen ebenso wie auf den sozialen Raum bezogen (zur Verwendung von „korresponsiver Wahrnehmung“ vgl. 2.1.3) sowie das Verhältnis von sozialer Interaktion und ästhetischer Präsentation derselben in musikalischen (Gruppen-) Produktionen.

Die beiden ersten Begründungsansätze sind dabei meistens nur mittelbar auf ästhetische Erfahrung bezogen, weil sie diese nicht direkt anstreben, sondern nur vorbereiten.⁵ Als Begründungen im Sinne von *Element-Lernen* können alle diejenigen zusammengefasst werden, die das (immer auch alphabetisierende) Erkennen objekthaft isolierbarer Details bzw. Elemente zum Ziel haben. Dazu zählen im Extrem nahezu physikalisch atomisierte musikalische Parameter und Kombinationsmöglichkeiten (1.1.Meyer-Denkman, Begründung 1), aber auch Elemente einer melodisch verwurzelten Handwerkslehre (1.1.Jöde, Begründung 1), Verknüpfungsregeln im Sinne von Satz- und Formenlehre (1.1.Koerppen, Begründung 2, 1.1.Hansen, Begründung 1) oder auch die Vermittlung einzelner musikalischer Techniken (1.1.Longardt, Begründung 1, 1.1.Henze, Begründung A1 und B1). Eine Grenze zwischen dem, was noch Element oder schon Konzept ist, ist nicht scharf zu ziehen, ergibt sich aber aus wiederkehrenden Unterscheidungen (In Teil 2.4 wird diese Unterscheidungsmöglichkeit zwar beibehalten, aber Element- und Konzept-Lernen werden als ein Begründungstypus zusammengefasst.)

Ausdrücklich auf das modellhaft vorbereitende Lernen von künstlerischen Handlungs- und Wahrnehmungszusammenhängen (kurz: *Konzepten*⁶) zielen die Begründungen, die das musikalische Produzieren zwar als künstlerischem Handeln strukturell gleich beschreiben, dieses aber für die Schule hauptsächlich so begründen, dass damit die Voraussetzung geschaffen wird, im späteren Umgang mit Meisterwerken „richtige“ ästhetische Erfahrungen machen zu können (vgl. 1.1.Paynter/Aston, Begründung 1, 1.1.Meyer-Denkman, Begründung 2, 1.1.Roscher, Begründung 4, 1.1.Schütz, Begründung 1)⁷. Einen Grenzbereich markieren von hier aus wiederum solche Begründungen, die zwar schon in vorbereitender Produktionspraxis das Machen von ästhetischen Erfahrungen in einem schwachen Sinn für möglich halten, das Produzieren aber doch damit begründen, dass die SchülerInnen damit auf den „Ernstfall“ der Kunsterfahrung vorbereitet werden sollen (vgl. 1.1.Roscher, Begründung 3 und 1.1.Henze, Begründung A3).

⁵ Eckhardt (1995) beschreibt vergleichbare „Didaktische Funktionen“ von *Improvisation*, nämlich (1) „Propädeutische Funktionen“, (2) „Werkorientierte Funktionen“ und (3) „Künstlerische Funktionen“. Eckhardts Unterscheidung von (1,2) und (3) entspricht aber nicht voll der in der vorliegenden Untersuchung vorgenommenen Unterscheidung von „eine ästhetische Erfahrung *vorbereiten*“ (auf (1) Element- und (2) Konzept-Ebene) und (3) „eine ästhetische Erfahrung *machen*“, weil Eckhardts 3. Funktion sowohl „... vorbereitende“ als auch „... machende“ Funktionen enthält, wie die Schlusswendung im folgenden Zitat belegt: Die künstlerischen Funktionen „zielen nicht auf das Verständnis bereits existenter Einzelwerke oder einer Gruppe musikalischer Kulturprodukte, auf das Verständnis eines Stils etwa, einer Gattung oder einer Epoche, sondern auf allgemeineres, nämlich auf das Verständnis für Kunst schlechthin, für künstlerische Qualität und für die Motive zur künstlerischen Produktion, schließlich auch auf die Erkenntnis des Kunstverständnisses selber. Dies beginnt mit den Funktionen, die das Improvisieren für das Komponieren bereithält [...] Anholz' Methode, »werkend zum Werk« zu gelangen, Paynter/Astons »empirische Komposition« und W.Fischers »experimentelles Verfahren«, gleichwohl von den Autoren teilweise nur werkorientierte Funktionen beansprucht und diese als primär angesehen werden, gewähren ohne Zweifel, was im Rahmen der älteren Ansätze schon Friedemann beabsichtigte. Gemeint ist der Einblick in Arbeitsweisen, die ein Komponist [...] anwendet“. (234)

⁶ Hier liegt eine zweite Verwendung des Wortes „Konzept“ vor (außer produktionsdidaktischen Konzepten bzw. Konzeptionen), die durch die Alltagssprachliche Rede von „Konzeptkunst“ angeregt ist, in der lediglich bewusst wird, was für jede ästhetische Praxis gilt: dass bewusst oder nicht bewusst ein Konzept dahinter steht.

⁷ Vgl. in diesem Sinne auch Keller (1972) und Züghart (1976)

Schließlich bieten fünf der untersuchten Produktionsdidaktiken Begründungen an – bzw. erlauben deren Rekonstruktion (1.1.Henze, Begründung B3) –, die direkt auf das *Machen von ästhetischen Erfahrungen* aus schulischen Produktionen heraus zielen und diese für möglich und um ihrer selbst willen erstrebenswert halten (vgl. 1.1.Orff, Begründungen A1 und B1, 1.1.Roscher, Begründung 5, 1.1.Schütz, Begründung 2, 1.1.Meyer-Denkman, Begründung 3).

Es kann also zunächst festgehalten werden, dass es – entsprechend der ersten These dieser Arbeit – aus der Sicht der meisten Produktionsdidaktiken möglich erscheint, ästhetische Erfahrungen auf produktionsdidaktische Weise zu veranlassen. Über die Eigenart dieser ästhetischen Erfahrungen (bzw. über die zugrundeliegende ästhetische Theorie) sowie über die geeigneten Mittel und den „richtigen“ Weg dorthin besteht damit aber noch keine Einigkeit. Diesem Problem – insbesondere aber der Funktion des Produkts in den untersuchten produktionsdidaktischen Konzeptionen – widmet sich der folgende Teil 1.3.

3. Zusammenfassung

Begründungen für die produktionsdidaktische Methode beziehen sich tendenziell auf drei verschiedene Musik-Aspekte, die als musikalische Elemente, musikalische Konzepte und musikalisch-ästhetische Erfahrungen unterschieden werden können. Das Lernen von Elementen und Konzepten wird mit der Vorbereitung musikalisch-ästhetischer Erfahrungen begründet, gleichgültig, ob diese Erfahrungen schon aus den schulischen Produktionen sollen hervorgehen können oder erst aus späteren Begegnungen mit Kunstwerken. Das Machen musikalisch-ästhetischer Erfahrungen ist den meisten produktionsdidaktischen Konzeptionen zufolge im Rahmen von Eigenproduktionen möglich. Die drei Begründungen können auch nebeneinander verwendet werden. (Einzelne Begründungszusammenhänge werden in Teil 1.3 aufgegriffen; vgl. auch 2.4).

1.3 Vier Gruppen ästhetischer Theorie

In diesem Teil 1.3 geht es darum, die Ergebnisse der Einzeluntersuchungen aus 1.1 derart zusammenzufassen, dass Zusammenhänge zwischen Produktionsdidaktik und ästhetischer Erfahrung erkennbar werden, wie sie sich aus den vorliegenden produktionsdidaktischen Konzeptionen ergeben. Die Darstellung geht nun von einer Systematisierung der zugrundeliegenden *ästhetischen Theorien* aus, nachdem in 1.2 von den *Begründungsansätzen* ausgegangen wurde. Das Interesse gilt dabei weniger der einzelnen Ästhetik in ihrer Besonderheit als einer daraus abzuleitenden, zusammenfassenden Systematik, die charakteristische Zusammenhänge zwischen ästhetischer Theorie und Produktionsdidaktik erkennen lässt.

Das untersuchte Text- und Wortmaterial ist hinsichtlich der expliziten und impliziten ästhetischen Theoreme nicht selten in sich widersprüchlich, es lässt sich aber in einen systematischen Zusammenhang bringen, der übersichtlich genug ist, um damit arbeiten zu können, und der dennoch seine Gegenstände nicht vergewaltigt. Als Systemisierungshilfe dient dabei – entsprechend den Ausgangsthesen – die Frage nach dem Universalitätsanspruch, der in bezug auf musikalische Techniken („Elemente“) bzw. deren Erfahren erhoben wird, sowie die Frage nach Prozess- oder Produktorientierung der ästhetischen Theorien. Nach diesen Kriterien können die vielfältigen ästhetischen Theorien der untersuchten produktionsdidaktischen Konzeptionen in konsistente Theorie-Fragmente auseinandergelegt werden, wie dies teilweise schon in den Einzeluntersuchungen in 1.1 geschehen ist. So gibt es zum Beispiel Orff-A und Orff-B, Meyer-Denkman A und B, Henze A und B und mehr.

Als weiterführend erweist sich die für alle ästhetischen Theorien wichtige Frage, ob die ästhetische Erfahrung mmussgeblich subjekt- oder objektorientiert ist. Allerdings kann diese Alternative nicht ohne weiteres gleichgesetzt werden mit der Alternative Prozess- oder Produktorientierung, in der sich auf den ersten Blick (und in einer gängigen musikpädagogischen Verwendung) die Alternative Subjekt- oder Objektorientierung zu spiegeln scheint.¹ Dies ist zwar naheliegend, wenn man davon ausgeht, dass es entweder entscheidend vom Subjekt mit seinem Wahrnehmungshandeln abhängen soll, ob es ästhetische Erfahrungen macht, oder vom Objekt, das dann mit einem ästhetischen Produkt sowohl im Sinne von Opus als auch im weitesten Sinn von Artefakt gleichgesetzt wird. Denn im Fall der alleinigen Subjektabhängigkeit bzw. –orientiertheit erschiene es sinnlos, Opera oder andere Artefakte vorzulegen (die den Subjekten obendrein quasi kulturimperialistische Erfahrungen aufnötigen könnten). Weil sich aber gezeigt hat, dass sich auch explizit prozess- und subjektbezogene ästhetische Theorien

¹ Vgl. dazu auch den sechsten Abschnitt der Einleitung: „Prozess oder Produktorientierung?“

in gewissem Sinne als objektorientiert erweisen können, indem die ästhetische Erfahrung zwar nicht von der Wahrnehmung eines Produkts, aber zum Beispiel entscheidend von objektiven Gegebenheiten der „Natur in bezug auf das Ohr“ abhängig gemacht wird, kann die Alternative subjekt- oder objektorientiert nicht mit prozess- oder produktorientiert gleichgesetzt werden. (Vgl. z.B. die objektiv-naturhafte Auffassung von Schallwahrnehmung bei Meyer-Denkman-A; ein Paradebeispiel liefern Frisius u.a. mit dem ästhetischen Konzept des ersten „Sequenzen“-Bands für die Sekundarstufe 1 von 1972.) In solch einem Fall, wo die ästhetische Erfahrung ausdrücklich nicht von der Produktorientierung, sondern von der Prozess- und Wahrnehmungsorientierung abhängig gemacht wird, erweist sie sich doch als objektorientiert; gilt es doch, eine objektive Gegebenheit in Erfahrung zu bringen, nämlich einen naturgesetzhaften Zusammenhang von Akustik und auditiver Wahrnehmung. Solchen angeblich gegebenen Zusammenhang wird dann der Musiklehrer von der Planung einer Produktion bis hin zu spontanen Verhaltensweisen bei der Unterstützung einzelner SchülerInnen berücksichtigen, was dazu führt, dass er einen vermeintlich objektiven Zusammenhang zwischen auditiver und musikalischer Wahrnehmung einschließlich ferner damit zusammenhängender musikkultureller Techniken in die Produktion hineinträgt und insofern für die SchülerInnen vorgibt.

Orff-A und Henze-A stellen zwei weitere ästhetische Theorien dar, die hinsichtlich der Annahme objektiver Gegebenheiten nah beieinander liegen: Der eine nimmt psychogenetisch bzw. soziobiologisch gegebene Entwicklungsstufen und dementsprechende Zusammenhänge zwischen menschlicher Entwicklung und musikalischen Ausdrucksmitteln an, der andere findet objektiv-historisch gewachsenes Menschheitswissen in *den* Kompositionstechniken *des* 20. Jahrhunderts aufgehoben, und folgerichtig kommen beide zu dem Schluss, dass ganz bestimmte musikalische Techniken bzw. „Elemente“ objektiv *gegeben* sind und daher auch in Produktionssituationen von Schülerinnen und Schülern bzw. Laien einbezogen werden *müssen*.

Die Entscheidung der Frage, ob *bestimmte* „Elemente“ – letztlich sind das musikalische Techniken im engen und weitesten Sinne (vgl. dazu Teil 2.3) – als Bedingung für ästhetische Erfahrungen notwendig erscheinen, hat Konsequenzen für didaktische Entscheidungen. Ebenso die Entscheidung der Frage, ob ein ästhetisches Produkt notwendig dafür ist, dass Menschen ästhetische Erfahrungen machen können. Aber nicht jede Produktorientierung bedeutet zugleich, dass dabei die Verwendung bestimmter musikalischer Techniken vorgegeben wird. Zum Beispiel bei Schütz-B1 und Henze-B wird auf ein Produkt hin produziert, ohne dass bestimmte musikalische Techniken dafür

unabdingbar erscheinen. Die Frage nach Subjekt- oder Objektorientierung der ästhetischen Erfahrung fällt also nicht mit der produktionsdidaktischen Grundfrage nach Prozess- oder Produktorientierung zusammen.

Diese Differenzierungen der Subjekt-Objekt-Alternative finden ihren Niederschlag darin, dass nach der Beschreibung sowohl von „Elementen“ als auch von Produkten und deren Funktion im Erfahrungsprozess gefragt wird. Wenn dabei von musikalischen „Elementen“ nur in Anführungszeichen die Rede ist, dann soll damit ein doppelter Vorbehalt signalisiert werden: Erstens gegenüber Universalismen – seien dies naturwissenschaftliche Erkenntnisse über Schall- und Wahrnehmungsmerkmale, die mit musikalisch-ästhetischen Erfahrungen gleichgesetzt und als allen diesen Erfahrungen qualitativ innewohnend aufgefasst werden (vgl. z.B. Meyer-Denkman-A), seien es allgemeinemenschliche Prinzipien der musikalischen Schall-Organisation (z.B. Hansen und Koerp-pen) oder kulturenübergreifende Erfahrungsgehalte, also ästhetische Bedeutungen, die solchen „Elementen“ anhaften sollen (z.B. Roscher/„metakulturelle Ganzheit“, Henze-A, Schütz/Musik₂₊₃). Zweitens signalisieren die Anführungszeichen den Vorbehalt gegenüber der Möglichkeit, überhaupt *analytisch* irgendwie isolierbare und objektivierbare beteiligte „Elemente“ musikalisch-ästhetischer Erfahrungen zugleich als objektiv *ästhetisch bedeutsame* Elemente geltend zu machen. Um diese Vorbehalte zu verdeutlichen, wird in Teil 2.3 die Rede von „ästhetischen Techniken“ stark gemacht. Wenn hier trotz dieser Vorbehalte von „Elementen“ gesprochen wird, dann um die Begrifflichkeit aus Teil 1.1 aufzugreifen und die Berührung mit der Begründung „Element-Lernen“ (1.2) zu signalisieren.

Mit anderen Worten: Es geht darum, einen zweiten Begriff für die Objektseite außer dem ästhetischen Produkt zu gewinnen, der etwas objekthaft Gegebenes kennzeichnet, ohne ein ästhetisches Produkt zu sein. Die verbleibende Unschärfe der „Elemente“ ist für den hiesigen Argumentationsgang unerheblich.

Wenn (wie in der vorliegenden Untersuchung) davon ausgegangen wird, dass ästhetische Erfahrungen immer auf menschliche Erfahrungssituationen – einschließlich der in diesen Situationen eingeschlossenen (teil)kulturellen bzw. lebensweltlichen² Werte – verweisen, wenn also ästhetische Erfahrungen kulturrelativ sind, und wenn man dementsprechend davon ausgeht, dass jede musikalische Technik ein Kulturspezifikum ist, dann wird deutlich, dass mit jeder musikalischen Produktionstechnik kulturelle Bedeutungen in produktionsdidaktisch inszenierte Erfahrungssituationen hineingetragen werden. Und wenn ästhetische Erfahrungen sich beziehen auf Erfahrungen der an der Produktion

² Zur gleichsinnigen Verwendung von „kulturell“, „teilkulturell“ und „lebensweltlich“ vgl. meine Anmerkung 24 in der Einleitung

beteiligten Menschen, dann bedeutet das, sich mit den verwendeten „Elementen“ bzw. musikalischen Techniken primär auf die (teil)kulturelle Welt der produzierenden und ästhetische Erfahrungen suchenden Menschen zu beziehen statt auf irgendeine andere (teil)kulturelle Welt.

Vor diesem Hintergrund können die verschiedenen ästhetischen Positionen der untersuchten didaktischen Konzeptionen danach unterschieden werden, ob sie musikalische Techniken vorgeben oder nicht. Denn sofern Produktionsdidaktiker entsprechende Merkmale musikalischer Erfahrung als universell auffassen, *müssen* sie – sofern sie nicht wider besseres Wissen handeln wollen – aus ihrer Sicht diese als „Elemente“ bzw. musikalische Techniken in Produktionsprozessen berücksichtigen – und geben sie damit vor. (Nach dem Verständnis der vorliegenden Untersuchung heißt das kurz gesagt: Wenn eine Produktionsdidaktik musikalische Techniken vorgibt, dann zielt sie nicht ausschließlich oder primär auf ästhetische Erfahrung, sondern verfolgt primär andere, z.B. wissenschaftspropädeutische oder moralisch-ethische Interessen.)

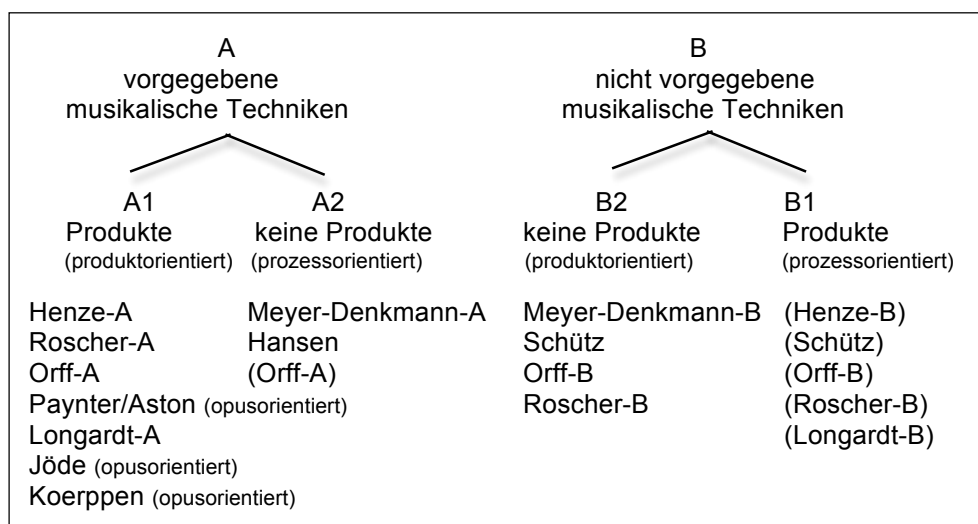


Abb.1: Vier Gruppen von Aussagenfeldern zur ästhetischen Theorie in der Produktionsdidaktik

Nachdem nun die grundsätzlichen Überlegungen zu den gewählten Kriterien „vorgegebene“ vs. „nicht vorgegebene musikalische Techniken“ sowie „Produkte“ vs. „keine Produkte“ bzw. „Produktorientierung“ vs. „Prozessorientierung“ dargelegt wurden, können die folgenden Abschnitte als Erläuterungen von Abb.1 aufgefasst werden. Jeder Abschnitt wird eine der Theorie-Gruppen beschreiben. Dabei sollen nicht noch einmal die Details der einzelnen Konzepte wiederholt werden, und es soll auch nicht darum gehen, etwa einzelnen Konzepten und möglicherweise historisch bedingten Akzentuierungen relativierende Gerechtigkeit widerfahren zu lassen. Das Interesse ist vielmehr ein

systematisches, das sich im wesentlichen an zwei Fragen zum Begriff von ästhetischer Erfahrung festmachen lässt: Wird die musikalisch-ästhetische Erfahrung von der Verwendung bestimmter „Elemente“ (=musikalischer Techniken) abhängig gemacht, die aus irgendwelchen Gründen als „ganz naturnotwendig“ vorgegeben erscheinen? Und: Wird die musikalisch-ästhetische Erfahrung von künstlerisch gestalteten Produkten abhängig gemacht?

Diese beiden Aspekte ästhetischer Theorie werden¹ sich als folgenreich für produktionsdidaktische Entscheidungen erweisen.

1. Gruppe A1: Produktorientierung mit vorgegebenen Techniken

Die gemeinsamen Merkmale dieser „Gruppe A1“ bestehen darin, dass ästhetische Erfahrungen an Produkte geknüpft werden, die unter Verwendung bestimmter vorgegebener „Elemente“ bzw. musikalisch-ästhetischer Techniken herzustellen sind. Die produktionsdidaktische Folgerung ist, dass auf Produkte (das können auch Ereignisse als Ergebnis eines Produktionsprozesses sein) hingearbeitet wird. Aber nicht mit beliebigen oder von SchülerInnen bestimmten Produktionstechniken, sondern mit vorgegebenen „Elementen“. Diese können allerdings nach ihrer Art sowie nach der Begründung für ihr Vorgegebensein ganz unterschiedlich ausfallen. Die selbsthergestellten Produkte können wiederum drei verschiedene Funktionen erfüllen: Sie können erstens als Modellmusik noch gar keine ästhetische Erfahrung bedeuten, sondern lediglich alphabetisierend im Sinne von Element- und Konzept-Lernen spätere Kunsterfahrungen vorbereiten, zweitens können diese Produkte als Laienmusik selbst ästhetische Erfahrungen (im Sinne der Begründung „Eine-ästhetische Erfahrung-machen“ in Teil 1.2.) ermöglichen, ohne dass diese jedoch schon – dies wäre die dritte mögliche Funktion des selbsthergestellten Produkts – den ästhetischen Erfahrungen mit Kunstwerken nach den strengen Regeln der bürgerlichen Opus-Musikgeschichte gleichkämen. (Zum Produkt-Begriff vgl. 2.2.)

Für *Regional-Opern* sollen nach Henze-A „die“ Kompositionstechniken „des“ 20. Jahrhunderts – die Techniken aus dem Jazz/Rock/Pop-Bereich zählen nicht dazu – als Träger „des Menschheitswissens“ möglichst viel Berücksichtigung finden. In der Vermischung mit regional wichtigen Themen und Musiken sollen dann die vorgegebenen Techniken gleichsam subversiv als erzieherische Botschafter einer besseren Lebensform wirken. Wegen der Vermischung von regionalen und historisch „objektiven“ Produktionstechniken und ästhetischen Bedeutungen nennt Henze diese Produkte auch *musica impura*. Er gesteht ihnen einerseits die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen im

starken Sinn zu, andererseits stellt er die musikalisch-ästhetische Erfahrung von Expertenmusik noch darüber (s.o. 1.1.Henze).

Laienmusik nach Orff-A entsteht im Zusammenwirken von Spieltrieb und Urmaterialien wie Zweitonrufen, Ostinati etc. Die Urmaterialien erscheinen „ganz naturnotwendig“ vorgegeben aufgrund von universellen, psychogenetischen und soziobiologischen Gesetzmäßigkeiten. Musikalische Materialien und menschliche Handlungsweisen müssen in diesem Sinne nur situativ zusammengebracht werden, damit sich diese Gesetzmäßigkeiten entfalten können. Allerdings meint Orff damit nicht, dass schon der erste Versuch und überhaupt jedes Experiment als laienmusikalisch-ästhetische Erfahrung zu beschreiben ist, denn sonst würde er nicht die Erlernbarkeit von Laienmusik erwähnen (1.1.Orff.1.1). In dieselbe Richtung weist auch die Unterscheidung von Laienmusik und Modellmusik, die die Schwelle bezeichnen soll, auf der das Schulwerk gleichsam balanciert: Die Schwelle zwischen Kunst und Erziehung (ebd.).

Aufgrund der Abhängigkeit von einem durch Lernen und Üben vorzubereitenden *Ergebnis* muss das Laienmusik-Konzept hier als eine produktorientierte Praxis beschrieben werden, auch wenn es hauptsächlich unter der Flagge prozessorientierter Improvisationsdidaktik segelt. (Die historische Verwendung der Schulwerk-Modelle als Spielstücke lag wohl nicht zufällig ganz auf dieser Linie.) Das Produkt ist, oder besser: die Produkte sind hier allerdings nicht einzelne und als einzigartig auskomponierte und realisierte Produkte zu verstehen, sondern als eine Art Live-Komposition (vgl. 1.1.Schütz über afrikanische Musik). Diese laienmusikalischen Produkte stellen also jeweils nur eine von vielen angelegten Möglichkeiten des Gelingens im Rahmen der gegebenen musikalischen Techniken dar, die wie bei Henze auch Bewegung, Tanz und Sprache einschließen. Eine paradoxe Bewertung der ästhetischen Erfahrung mit Laienmusik besteht darin, dass Orff-A sie einerseits als eine in sich abgeschlossene und insofern uneingeschränkte beschreibt und andererseits als Vorstufe zur Erfahrung mit Kunstmusik (s.o. 1.1.Orff).

Empirische Komposition heißt bei Paynter/Aston das Verfahren, so lange nach der Art einer Improvisation zu experimentieren, bis ein „Stück Musik“ entsteht. (1.1.Paynter/Aston.1) Das Stück Musik ist damit als Produkt das Ziel des Produktionsprozesses. Allerdings trauen Paynter/Aston den in diesen Produktionen erstellten Produkten keine unmittelbare Funktion für ästhetische Erfahrungen zu, da sie die Herstellung von Produkten im wesentlichen propädeutisch begründen, also im Sinne der Begründung Konzept-Lernen (vgl. 1.2.2). Mit der Begrifflichkeit aus 1.1.Orff.1 wäre solch ein „Stück Musik“ keine Laienmusik, sondern Modellmusik, an der Menschen Konzepte lernen können, die sie später zur ästhetischen Erfahrung von Meisterwerken anwenden können. Ästhetische

Erfahrungen wären demnach allein mit Werken zu machen, in denen Künstler in ihrer Funktion als Seher und Ausleger die entscheidenden Sachverhalte des Daseins zu verstehen geben (1.1.Paynter/Aston2.1). Da für diesen Zweck die Werke zeitgenössischer Künstler am fortgeschrittensten sind, gilt es Schülerproduktionen – wie bei Henze-A – an „den“ Kompositionstechniken „des“ 20. Jahrhunderts zu orientieren; deren sprachhafte Regeln gilt es letztlich zu lernen, um die Botschaften der Künstler vernehmen zu können.

Die schillernde Begrifflichkeit von Paynter/Aston lässt auch andere Lesarten zu, ohne dass diese jedoch schlüssig durchzuhalten und mit der oben genannten Lesart zu vereinigen wären. So schreiben die Autoren entgegen ihrer Forderung nach Orientierung an Kompositionstechniken des 20. Jahrhunderts, dass Schüler ihr Material selbst auswählen können und die Gelegenheit erhalten, sich selbst auszudrücken, während ihnen die den Produktionsprozess begleitenden Lehrer helfen, ihre Wahrnehmungsfähigkeit und Kritikfähigkeit zu entwickeln. (1.1.Paynter/Aston.2) Hier wäre nachzufragen, ob Produkte, in denen SchülerInnen sich selbst artikuliert finden, nicht besser als Laienmusik (vgl. „ästhetische Produkte“ in 2.2) denn als Modellmusik zu beschreiben wären. Zumindest für den nachfolgend thematisierten Jöde – dessen Konzept dem Paynter/Astons im mancher Hinsicht verwandt ist – müsste diese Lesart jedoch ausgeschlossen werden, sofern ästhetische Erfahrung überhaupt auch etwas mit Kunst-Erfahrungen zu tun haben soll. Denn Jöde grenzt explizit den „Künstler im Kinde“ vom schaffenden Kind ab. (1.1.Jöde.3.1)

Schaffendes Spiel heißt bei Jöde das Verfahren, mit dem Kinder dazu befähigt werden sollen, „eine Melodie aus sich herausstellen“ zu können (1.1.Jöde.3.1). Das Verfahren ist sowohl durch Enthemmung als auch durch den Umgang mit melodischen Urbausteinen bestimmt, die als „Tonstoff“ ebenso Träger von schöpferischen Kräften sind wie Menschen. Eine ästhetische Erfahrung im Sinne einer Werkerfahrung ist aber mit diesen Produkten ebensowenig zu machen wie nach der ästhetischen Theorie von Paynter/Aston. Abgesehen von den jeweils favorisierten Tonstoffen als musikalischen Techniken sind Jödes und Paynter/Astons ästhetische Theorien hinsichtlich der Unterscheidung von Material und schöpferischen Kräften verwandt.

Die *Bastelmusiken* nach Longardt-A sind (im Gegensatz zu Paynter/Aston) im Sinne eines „Echos auf Jöde“ (vgl. 1.1.Longardt) zu verstehen und stehen dessen ästhetischer Theorie entsprechend nahe. Longardt erweitert zwar die produktionsdidaktisch zu verwendenden musikalischen Techniken von klassischen Satztechniken bis hin zu Schrott-Musik und multimedialen Produkten, streicht aber die Unvergleichbarkeit von

Kunstwerken und Bastelmusiken (als Modellmusik) um so entschiedener heraus, ohne allerdings Unterscheidungskriterien zu reflektieren. Stattdessen gilt seine Aufmerksamkeit mehr den schöpferischen Kräften bzw. „Phantasiefunktionen“.

Die Auffassung von selbsthergestellten Produkten als Modellmusik vertritt ohne Umschweife Koerppen, weil nach seinem Verständnis die *Erfindungsübungen* von SchülerInnen „kaum das Vorfeld von Komposition“ erreichen können.³ Ästhetische Erfahrung ist in seinem Sinne an meisterhaft, aus gegebenen Satzlehre- und Werkregel-„Elementen“ komponierte Musik gebunden. Die Aussagen, ob diese Regeln lediglich aufgrund konventioneller Überlieferung oder aufgrund von Universalien berücksichtigt werden *müssen*, irisieren widersprüchlich, laufen aber jedenfalls auf deren Gegebenheit hinaus. Bemerkenswert deutlich ist zu lesen, dass das Lernen von Musik zugleich mit einer Einübung in tradierte Lebenshaltungen einhergeht (1.1.Koerppen.3.3).

Klangszeneimprovisationen oder auch neo-kultische *Bühnenweihfestspiele* im Sinne von Roscher-A (Lesart „metakulturelle Ganzheit“)⁴ ziehen unter der Leitung und den Vorgaben (!) eines künstlerischen Menschen diverse Techniken („Klangrequisiten“) heran, um eine ästhetisch ganzheitliche Weltschau zu inszenieren. Dabei geht es, zugespitzt formuliert, um die Aktualisierung des ewig Gleichen. Dementsprechend geht Roscher davon aus, dass anthropologische Konstanten, semantische Potentiale aus existentiellen Grundsituationen (z.B. Trauer, Liebe, Nacht) und „überzeitliche Stilkategorien“ (was auch immer diese sein mögen; sie werden in Roschers Beschreibung nicht deutlich) die Wahl des Ausgangsmaterials bzw. der musikalischen Techniken wesentlich mitbestimmen sollten. Die Erfahrung mit einem abschließenden Produkt unterscheidet sich grundsätzlich nicht von der mit einem Kunstwerk (s.o. 1.1.Roscher.3 und .4 und .6.5).⁵

³ Vgl. in diesem Sinne auch Lehr (1979) und Stiefel (1976):
Lehr: „Die Zielsetzung wäre hier vor allem, das Geschaffene und die Arbeitsweise des Gestaltenden in Erfahrung zu bringen durch eigenes Nachschaffen auf einer schülergemäßen, wenn auch bescheideneren Ebene.“ (79)
Stiefel: „Auch Popmusik“ ist wie Motorengeräusch „allenfalls Teilziel auf dem Weg zur Erkenntnis des musikalischen Kunstwerks.“ (51)

Stiefels argumentatives Hauptinteresse gilt der Förderung kreativen Denkens als einem allgemeinen Lernziel auch oder sogar besonders im Musikunterricht. Er findet kreatives Denken im „Prozess des Produzierens“ (58), was ihn der Gruppe A2 nahebringt. Die Kreativitätsorientierung ist jedoch ein Argument, das nicht auf die ästhetische Theorie bezogen ist. Als zweites Argument nennt er die *methodische* Eignung des Produzierens für musikalische Element-Erfahrungen (er findet Beispiele u.a. bei Wolfgang Longardt (1972) und Michael Vetter (1971) (Stiefel 1976,68 u. 78). Die Beschreibung des Kunstwerks als künstlerische Lösung eines Problems (59), also anhand seines Kreativitätsbegriffs, gewinnt in seiner Argumentation kaum Bedeutung, zeigt aber deutlich, dass Stiefel – unabhängig von seiner sonstigen Prozessorientierung – einen strikt *objektorientierten* Kunstbegriff hat. Darum gehört er zu dieser Gruppe von ästhetischen Theorien. Weil er sich nirgends klar zu ästhetischen Fragen äußert, wird keine seiner Aussagen als Merkmal zitiert.

⁴ Es sei noch einmal daran erinnert, dass hier unter dem Namen Roscher alle Beiträge zur Polyästhetischen Erziehung und Integrativen Musikpädagogik angesprochen sind. In der Einzeluntersuchung 1.1.Roscher wurde keine Unterscheidung nach A und B vorgenommen. Sie zieht sich gleichsam wie eine Trennlinie durch die drei Aussagenfelder „existentielle Aufmerksamkeit“, „Weltenthobenheit“ und „metakulturelle Ganzheit“; allerdings werden die Aussagen zu kulturübergreifenden Elementen ästhetischer Erfahrung erst im Aussagenfeld zur Ästhetik („metakulturelle Ganzheit“) für den Begriff von ästhetischer Erfahrung bestimmend. Trotzdem wird solche Unterscheidung sinnvoll, wenn die universalistischen Roscher-Aussagen der Gruppe unter A (in Abb.1 dieses Teils 1.3) und die kulturellen und kommunikationsorientierten Aussagen der Gruppen unter B zugeordnet werden.

⁵ In Beschreibungen von Mastnak (1995,33f.) erscheint die Erfahrung von Klangszeneimprovisationen nicht eindeutig als

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle ästhetischen Theorien, die ästhetische Erfahrungen von vorgegebenen „Elementen“ und von Produkten abhängig machen, die produktionsdidaktische Folgerung nach sich ziehen, dass auch SchülerInnen oder Laien in Produktionssituationen mit den gegebenen „Elementen“ bzw. musikalischen Techniken Produkte herstellen sollen. Henze-A ist (mit Koerppen) insofern der entschiedenste Vertreter dieser Gruppe-A1, als er als Komponist explizit auf die Herstellung von Produkten zielt, wohingegen die Laienmusik-Produkte von Orff-A1, die Modellmusik von Jöde und die Klangszenenimprovisation von Roscher-A1 eher implizit aus improvisatorischen Produktionsprozessen hervorgehen. Paynter-Aston nehmen mit der *empirischen Komposition* eine vermittelnde Stellung ein, indem sie das Verfahren mit Improvisationsprozessen vergleichen, aber die Orientierung dieser Prozesse auf gelingende Konstellationen explizit als Produktorientierung einbeziehen. (Solche Verlangsamung dürfte den Fähigkeiten von Laien und SchülerInnen entgegenkommen.)

Die Eignung der selbsthergestellten Produkte für ästhetische Erfahrungen wird allerdings unterschiedlich eingeschätzt. Die unterschiedlichen Bewertungen der Produkte können grob als Modellmusik, Laienmusik und Kunst- bzw. Expertenmusik bezeichnet werden.

Unvereinbar nebeneinander bleiben verschiedene Begründungen für die Gegebenheit musikalischer Techniken bzw. „Elemente“.

2. Gruppe A2: Prozessorientierung mit vorgegebenen Techniken

Die gemeinsamen Merkmale der „Gruppe A2“ bestehen darin, dass für ästhetische Erfahrungen eigens hergestellte Produkte keine Rolle spielen sollen. Ästhetische Erfahrungen sollen sozusagen von selbst aus Prozessen hervorgehen, in denen Menschen sich mit musikalischen „Elementen“ beschäftigen. Diese „Elemente“ (bzw. Techniken, vgl. 2.3) gelten als objektiv vorgegeben, sei es aufgrund objektiver physikalischer, biologischer und/oder psychologischer Gesetzmäßigkeiten. Aufgrund derselben objektiven Gesetzmäßigkeiten finden Menschen in diesen Prozessen zu bestimmten Wahrnehmungen sowie zu bestimmten Handlungsweisen und in der Folge zu ästhetischen Erfahrungen mit den gegebenen musikalischen Techniken bzw. „Elementen“.

gleichwertig mit der ästhetischen Erfahrung von Kunstwerken. Ob die in Mastnaks Sinn propädeutischen Erfahrungen mit selbsthergestellten Produkten eher als Modellmusik oder als Laienmusik zu beschreiben sind, kann in diesem Zusammenhang offen gelassen werden. (Vgl. 1.1.Roscher .6.4 und .6.3 sowie .3.2)

Die produktionsdidaktische Folgerung ist, dass den Schülern bzw. Laien Techniken gegeben werden in der Erwartung, dass sich aus diesen alles weitere nach immanenten Regeln entwickeln wird. Sofern jemand nicht von selbst die „wahre“ Regel entdecken sollte, kann ihm durch abkürzende Hinweise geholfen werden.⁶

Meyer-Denkman-A geht wie Hansen davon aus, dass es medienspezifische Merkmale der „Natur in bezug auf das Ohr“ gibt, das heißt universell für das menschliche Wahrnehmen von Schall geltende Grundprinzipien (1.1.Meyer-Denkman.2 und.3, ebd. Abb.1). Musikalische Erfahrung bedeutet dementsprechend die Erfahrung von objektiven Sachverhalten, das heißt die „Erfahrung formaler Proportionen“ zwischen Elementen, die in Anlehnung an physikalisch-analytische Begrifflichkeit gewonnen werden. Die Werke der Neuen Musik präsentieren die Grundprinzipien der auditiven und musikalischen Wahrnehmung in Vollendung. Sie liefern damit zugleich Muster für vielversprechende („richtige“) Verfahren.

Die produktionsdidaktische Folgerung haben die Autoren des ersten „Sequenzen“-Bandes (Frisius u.a. 1972,0.12) exemplarisch formuliert: Bei „der Analyse des musikalischen Materials [...] stellte sich heraus, dass Schülergruppen und Klassen zu musikalischen Aktionen auf Grund der gleichen Prinzipien gelangen, wie heute Komponisten sie bei ihrer Arbeit anwenden: Sie analysieren ein Klangmaterial jenseits von Tonalität und Metrum und entdecken dabei elementare Klangqualitäten und Strukturgesetze. Auf diese Weise kommen sie zu bislang unbekannten, offenen Formprozessen.“

Hier verschwimmt die Begründung Element-Lernen mit der Begründung Eine-ästhetische-Erfahrung-machen (vgl. 1.2), weil auf der einen Seite Elemente nicht als kulturabhängige Techniken, sondern als naturhaft gegebene Grammatik der Aisthesis erscheinen und auf der anderen Seite Aisthesis und Ästhetik bis zur Ununterscheidbarkeit zusammenrücken. (Vgl. 2.1.1) So wird jede auditive Erfahrung zugleich eine musikalisch-ästhetische Erfahrung und die Unterscheidung der drei Begründungsweisen aus Teil 1.2 wird unsinnig. Auch die Orientierung auf Produkte wird aus dieser Perspektive zweitrangig, weil sich die auditive Erfahrung schon im Umgang mit jeglichem Schall ereignen kann.

⁶ Ausbildung zur universalen „Sprechfähigkeit“ (Jacoby) und Akkulturation sind nicht zu trennen. Darauf weist auch Eckhardt (1995,268) in seiner Untersuchung zur Improvisationspädagogik hin: „Noch keine ausreichende Kritik finden [...] musikalische Klischees, die soziale Klischees nicht nur spiegeln, sondern sie latent zu erhalten helfen.“ Dies gilt nicht nur für musikalische Klischees auf der Ebene der Stilmittel, sondern ebenso für Umgangs- und Redeweisen damit. Vgl. zum Beispiel Jöde und Paynter/Aston, bei denen einerseits das Kind nicht beeinflusst werden soll, andererseits soll der Lehrer verbal bei der „Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit und seiner Kritikfähigkeit helfen“ (1.1.Paynter/Aston).

In grundsätzlich gleicher Weise wie bei Meyer-Denkman-A wäre musikalische Erfahrung im Sinne von Orff-A als nicht produkt-, sondern ausschließlic prozessorientiert zu beschreiben, nur dass anstelle der „Elemente“ Neuer Musik Orffsche Ostinati, Rhythmen, Zweitonrufe in Verbindung mit Bewegungen etc. als „natürlich“ vorgegeben wären. Solche strikt prozessorientierte Beschreibung erscheint jedoch angesichts der Tatsache, dass auf ein laienmusikalisches Gelingen hin *geübt* werden soll, weniger plausibel als die Einordnung der ästhetischen Theorie von Orff-A in die produktorientierte Gruppe-A1.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Annahme von ästhetischen Erfahrungen in prozessorientiertem Experimentieren mit naturhaft gegebenen musikalischen Techniken dazu führt, dass die Begriffe von Aisthetik und Ästhetik ineinander aufgehen. Dabei erscheint die Annahme von universell gleichermaßen wahrgenommener wie analysierbarer Musik in bezug auf ästhetische Erfahrung problematisch.

Kritisch zu erwägen wäre eine zweite Lesart der hier beschriebenen Prozesse, wonach es dabei implizit um die Vermittlung eines (kulturrelativen) ästhetischen Konzepts ginge – nämlich dem der Neuen Musik, einschließlich seiner Konstruktion von (vermeintlich universellen) Elementen, Verfahren und Wahrnehmungen.⁷ Dann würden die in A2 beschriebenen Prozesse sämtlic in Gruppe A1 gehören und mit Element- und Konzeptlernen zu begründen sein, wie zum Beispiel bei Paynter/Aston.

3. Gruppe B2: Prozessorientierung ohne vorgegebene Techniken

Die gemeinsamen Merkmale der „Gruppe B2“ bestehen darin, dass für ästhetische Erfahrungen eigens hergestellte Produkte keine Rolle spielen sollen. Ästhetische Erfahrungen sollen allein aufgrund subjektiver Wahrnehmungsaktivitäten aus Prozessen hervorgehen, in denen Menschen sich mit musikalischen „Elementen“/Techniken beschäftigen. Diese gelten jedoch – anders als in Gruppe A2 – nicht als irgendwie objektiv-gesetzmäßig vorgegeben. Es gibt also nichts – keinen Ton, kein Geräusch, kein Instrument und keine Kompositionsregel – was unbedingt in solcher prozessorientierten Situation vorkommen müsste. Prinzipiell kann alles zum „Element“ in solchen Prozessen werden. Ästhetische Erfahrungen ereignen sich dann für jeden Menschen anders und in anderen Momenten. Die einzige Bedingung für das Machen von Erfahrungen ist die Annahme, dass Menschen in solch freien Situationen mit irgendwie gesammelten „Elementen“ (z.B. Roscher: Klangrequisiten) irgendwie aktiv werden. Und die ästhetische Erfahrung, die jeder einzelne machen kann, ist dann – mit Cage und Meyer-Denkman – das „result of activity“.

⁷ Vgl. in diesem Sinne zum Beispiel H.-C.Schmidts kritische und teilweise polemische Auseinandersetzung mit der Didaktik Neuer Musik (1986,49 u.a.)

Die produktionsdidaktische Folgerung ist schnell zusammengefasst: Schaffe offene Situationen (und warte ab).⁸

Mit der Berufung auf *Performance Art*, Popart, Collagen, Objektkunst, Happenings etc., mit der damit verbundenen verstärkten Einbeziehung situativer Kontexte und der Einbeziehung jeglichen Ereignisses als mögliches Element einer Komposition überschreitet die ästhetische Theorie von Meyer-Denkman-B den objekt- und werkorientierten Musikbegriff der Moderne wie der Tradition in Richtung auf einen avantgardistisch erweiterten Begriff von musikalisch-ästhetischer Praxis und Erfahrung potentiell bis hin zur Einbeziehung alltäglicher Situationen. Im Gegensatz zum monoaistisch verfassten Konzept Meyer-Denkman-A ist das Konzept B wesentlich polyaistisch angelegt (zur Begrifflichkeit vgl. 1.1.Meyer-Denkman.2). Das hat zur Folge, dass die „Elemente“ eine andere Bedeutung haben: Sie sind nicht als Elemente von objektiven Sachverhalten zu verstehen, als die sie dann auch ästhetisch wahrgenommen würden, sondern als Elemente von kulturabhängigen künstlerischen Techniken, Praxen und Erfahrungen. Damit rücken auch solche ästhetischen Bedeutungen, die im Sinne von Konzept A „außermusikalisch“ (vgl. 1.Hansen) wären, wieder in den Horizont der Musikästhetik. Das ästhetische Konzept kehrt damit in gewisser Hinsicht zur überwunden geglaubten Praxis der traditionellen Musik zurück, in der die Musik „mit subjektiven Gehalten identifiziert“ wurde (vgl. 1.Meyer-Denkman.1); allerdings mit einem entscheidenden Unterschied: Die Erfahrungsgehalte verdanken sich nicht entscheidend einem *Werk*, sondern einer bestimmten *Situation*!⁹ (1.1.Meyer-Denkman.4)

⁸ Signifikant für solche offenen Prozesse ist eine Formulierung von Nimczik (1991,33; kursiv von C.W.): „Das *Gelingen* ermisst sich in der *Gewährung* von Spielräumen“.

Diese Aussage trifft Nimczik (1991) zwar für schulische Produktionsprozesse, ohne sie aber spezifisch auf ästhetische Praxis und Erfahrung zu beziehen. Nimcziks allgemein-pädagogisches Hauptargument für die Gestaltungsarbeit liegt in deren offener Prozesshaftigkeit, weil sie besonders geeignet erscheint, symmetrische Kommunikationssituationen zu schaffen; diese aber – Nimczik überträgt (unter Berufung auf Schaller) die kommunikationstheoretische Möglichkeitsbedingung von intersubjektivität und kritischer Vernunft auf den schulischen Gestaltungsprozess als einen Bereich menschlicher Lebenswelt –, diese symmetrischen Kommunikationssituationen sollen „als Korrelat zur Demokratisierung menschlicher Lebensverhältnisse“ letztlich „Menschlichkeit“ ermöglichen. (29)

Die Begründung für die produktionsdidaktische Inszenierung von offenen Prozessen besteht also in einem allgemeindidaktischen, ethischen Argument. Zwar könnte dieses mit ästhetischer Theorie kombiniert werden (vgl. z.B. Kaisers (1995a) Analyse von Herbart und Rolles Dissertation (1999)), dann allerdings würde Nimcziks Aussage unklar, dass seine Begründung für jede ästhetische Theorie gelten soll (vgl. Nimczik 1991,96), denn damit lägen mindestens zwei verschiedene Begriffe von ästhetischer Erfahrung vor. (Die Beschreibungen und ästhetischen Wertungen von Erik Satie- und John Cage-Kompositionen auf den Seiten 10f. deuten eher auf einen an den „Elementen“ der Moderne orientierten Begriff von ästhetischer Erfahrung hin.)

⁹ „Die Performance Art zu beschreiben ist aber ein Unterfangen, das mit vielen Unbekannten rechnen muss. Deshalb, weil sie eben eine flüchtige Kunst ist, eine Kunst des Dabei-Seins und Dabeigewesenseins, wenigstens der Erzählung, wie es gewesen ist. Jede Aufzeichnung ist ja nur ein Abklatsch der Atmosphäre, und in den seltensten Fällen ist z.B. eine Fotografie so sprechend, dass sie als Ersatz für das Ereignis aufkommen kann.“ (Meyer-Denkman 1990,166)

Als Hilfe für die produktionsdidaktische Einrichtung derartiger Situationen bzw. „offener Prozesse“ könnte das Elementarisierungsverfahren von Meyer-Denkman-A übernommen werden, nur dass jetzt keines der „Elemente“ für sich in Anspruch nehmen kann, einen historisch oder naturhaft objektiven Sachverhalt zu repräsentieren. Dennoch bietet es eine Möglichkeit, Klänge, Aktionen und anderes als Elemente zu sammeln, mit Kombinationsmöglichkeiten zu experimentieren und darauf zu achten, was passiert. (Vgl. dazu auch 2.3.3) Die Grenze zwischen Kunst und Alltag ist hier nicht mehr zu ziehen. Hier wie da kann man (zweifelloso) ästhetische Erfahrungen machen. Die Empfehlung der produktionsdidaktischen Methode für die Inszenierung von Situationen ästhetischer Erfahrung liegt auf der Hand.

In die gleiche Richtung weisen Aussagen von Roscher-B2, wenn dieser betont, dass es in Klangszeneimprovisationen als unvorhersehbaren Prozessen von Komposition weniger um die Herstellung fertiger Objekte als vielmehr um die Aktion des Produzierens selbst geht. (1.1.Roscher.1 und 3.1.1) Indem er das Produzieren als eine ästhetische, allgemein mögliche und wünschenswerte Weise menschlichen Verhaltens geltend macht, löst er das ästhetische Verhalten und die damit zu machenden ästhetischen Erfahrungen von irgendwie bestimmten Techniken ab und öffnet den Begriff von ästhetischer Erfahrung in zwei Richtungen: einerseits in Richtung auf eine alle Sinnesorgane polyaistisch einbeziehende „existentielle Aufmerksamkeit“, die allen möglichen Phänomenen gelten kann, (vgl. 1.1.Roscher.6.1 und die verwandte korresponsive ästhetische Wahrnehmung in Teil 2.1.3), und andererseits auf spielerisch-künstlerisch wie therapeutisch von alltagspraktischen Sinnzuschreibungen befreiende Aktionen (1.1.Roscher.2.1 und 6.2). Außer dass viele Sinne angesprochen werden sollen, ergeben sich auch aus dieser Beschreibung ästhetischer Erfahrung keine weiteren Hinweise für produktionsdidaktische Inszenierungen als der, dass diese offen sein sollen.

Im Gegensatz zu Orff-A sind nach Orff-B die Objekte nicht universell, sondern kulturellrelativ, also nicht „ganz naturnotwendig“ vorgegeben, so dass einer Praxis mit beliebigen Techniken prinzipiell nichts entgegenstünde (auch wenn Nykrin aus anderen Gründen für einige musikalische Techniken plädiert). Nykrin beschreibt die laienmusikalische Praxis als „Klangexperimente und Musikerfindungen“ (1.1.Orff.2.2). An dieser Begriffskombination kann die Ambivalenz festgemacht werden, die das Einordnen der ästhetischen Theorie nach Orff zwischen Prozess- und Produktorientierung schwer macht. Die Rede vom Experimentieren rückt das Konzept in die Nähe des oben ausführlicher dargelegten Konzepts von Meyer-Denkman-B, und selbst das Erfinden von Musik erscheint mit der Kennzeichnung als „kreatives Musizieren“ (ebd.) weniger von den Erfahrungen mit den Produkten her begründet zu werden als von der Tätigkeit des Erfindens. Andererseits wird die doppelseitige Erschließung von Subjekt und Objekt als Kennzeichen musikalisch-ästhetischer Erfahrung

herausgestrichen. Als entschieden prozessorientiert muss Orff-B dann beschrieben werden, wenn für die Produktionssituationen keine weiteren intersubjektiven Kriterien gelten sollen als das je individuelle Umgehen mit Techniken, das dann im Einzelfall zu gleichsam willkürlich privaten Erfahrungen führen kann.

Schütz-B2 schließlich zieht die Konsequenz aus der Kulturrelativität der Techniken in musikalischen Praxen und Erfahrungen und fokussiert Rock/Popmusik, weil deren Techniken den (Teil)Kulturen der meisten Schüler am nächsten liegen und von daher als „generatives Potential“ für Produktions- und Erfahrungsprozesse am ergiebigsten erscheinen. (Gelegentliche Formulierungen, die darin unverselle musikalische Erfahrungen nahelegen scheinen, bleiben hier als irreführend unberücksichtigt. Sie würden Schütz von Gruppe-B2 nach -A2 bringen.) Für die ästhetischen Erfahrungen, die SchülerInnen in solchen offenen Prozessen mit ihren Techniken bzw. „Elementen“ machen können, gibt es zwei Lesarten: In einer weiten, aisthetischen Lesart bestehen diese Erfahrungen darin, dass musikalische Details in neuen Situationen erfahren und demzufolge neu im Gehirn repräsentiert bzw. vernetzt werden. In dieser Lesart (Schütz spricht von „unmittelbar musikbezogenen“ Erfahrungen, vgl. 1.1.Schütz.1.3.1) würden ästhetische und aisthetisch-sinnliche Erfahrungen eng zusammenrücken, und die Begründung für produktionsdidaktische Prozesse liefe auf ein sinnliches Element-Lernen im Sinne von Teil 1.2 hinaus (1.1.Schütz.2.1). Oder aber, in einer anderen Lesart, ereignen sich die ästhetischen Erfahrungen wie bei Meyer-Denkman-B und Orff-B2 gleichsam zufällig und privat (1.1.Schütz.1.4). Dass diese Erfahrungen gemacht werden können, würde dann allerdings zusätzlich dadurch befördert, dass offene Situationen mit für die SuS *relevanten* musikalischen Techniken ermöglicht werden.

Insgesamt erscheint der Begriff des Ästhetischen in der prozessorientierten Gruppe-B2 gegenüber den beiden produktorientierten Gruppen (A1 und B1) auf zweierlei Weise erweitert: In der einen Lesart fließt das Ästhetische mit dem Aisthetischen zusammen, so dass sich in diesem Sinn schon dann eine ästhetische/aisthetische Erfahrung ereignet, wenn nur die Sinne beteiligt sind. In der anderen Lesart geht es in der ästhetischen Erfahrung zwar um die Entdeckung, Wahrnehmung und Erfahrung sinnhafter Konstellationen bzw. Artikulationen in den offenen Prozessen, aber diese ästhetischen Erfahrungen erscheinen allein von subjektiver Wahrnehmungsaktivität abhängig und damit sozusagen als Privatangelegenheit.

Bei solcher strikt subjektivistischen Fassung von ästhetischer Erfahrung stellen sich zwei Fragen. Erstens: Was unterscheidet dann eine ästhetische Erfahrung von einer anderen, nicht-ästhetischen Erfahrung? Zweitens: Welche Rolle spielen in (dann auch: produktionsdidaktisch inszenierten) ästhetischen Prozessen noch die ausgewählten „Elemente“ sowie weitere kontextuelle und situative Bedingungen? (Vgl. dazu Teil 2)

Kritisch zu erwägen wäre schließlich, wie schon zu Gruppe A2, ob nicht auch so offene Prozesse, wie Meyer-Denkman B sie nahelegt, implizit einem ästhetischen Konzept folgen, so dass die produktionsdidaktische Inszenierung offener Prozesse im Sinne von Gruppe B2 weniger mit „Eine-ästhetische-Erfahrung-machen“ (und sei's mit der Sinnlichkeit ihrer Techniken) zu begründen wäre als mit „Konzept-Lernen“. (Vgl. 1.2)

4. Gruppe B1: Produktorientierung ohne vorgegebene Techniken

Die gemeinsamen Merkmale der „Gruppe B1“ bestehen darin, dass ästhetische Erfahrungen an Produkte geknüpft werden, ohne dass für diese Produkte bestimmte „Elemente“ bzw. musikalisch-ästhetische Techniken verwendet werden müssen. Diese musikalischen Produkte sind entsprechend der (teil)kulturellen Abhängigkeit ihrer Produktionstechniken bzw. „Elemente“ nicht universell, also für Menschen aller Kulturen gleichermaßen ästhetisch attraktiv und erfahrbar, sondern kulturrelativ.

Die produktionsdidaktische Konsequenz ist, dass auf Produkte (das können auch Ereignisse sein) hingearbeitet wird, aber mit Techniken, deren Auswahl und Zusammenstellung in unterschiedlicher Weise zur Disposition gestellt werden kann. Weil keine Techniken notwendig vorgegeben sind, ist es möglich, in den Produkten die Welten der produzierenden Menschen zu berücksichtigen, seien diese nun kindliche, jugendliche oder erwachsene Laien in der Schule oder anderswo. Dennoch bleibt ein breites Spektrum an Auswahlkriterien für die Techniken bzw. „Elemente“. Im einen Extrem kann die Auswahl von (teil)kulturellen Enkulturationsabsichten geleitet werden (dann sind sie für die produzierenden SchülerInnen doch wieder gegeben), im anderen Extrem kann die Auswahl der Techniken allein von den Gegebenheiten der jeweiligen konkreten *Situation* bestimmt werden, in der und für die produziert werden soll. Jedenfalls aber geht es um die Herstellung von Produkten in jeweils verschiedenen Produktionsprozessen, die – produktionsdidaktisch inszeniert – ästhetische Erfahrungen befördern sollen.

Jedes ästhetische und produktionsdidaktische Konzept in Gruppe B1 steht in Klammern, weil keines von ihnen im vollen Sinn die oben genannten Gruppen-Merkmale vertritt. Mit anderen Worten: Keines der hier versammelten Theorie-Konzepte bzw. –Fragmente steht explizit im Zentrum einer der untersuchten produktionsdidaktischen Konzeptionen. Es handelt

sich jeweils um abgeleitete (Re-)Konstruktionen aus Aussagen, die über die zentrale bzw. „eigentlich“ vertretene ästhetische Theorie hinausweisen. In ihnen zeigen sich aus jeweils anderer Perspektive Bestätigungen für die Vermutung, dass dem Produkt auch in solchen (z.B. schulischen) produktionsdidaktischen Inszenierungen eine beachtenswerte Funktion zukommt, die ästhetische Erfahrungen nicht unbedingt an die Erfahrung von Kunstwerken aus der bürgerlich-westlichen (Teil)Kultur binden.

Das Konzept Longardt-B gehört insofern am stärksten eingeklammert, als musikalische Elemente vorgegeben erscheinen und ästhetische Erfahrungen explizit (und im Gegensatz zu schulischen „Bastelmusiken“) an Kunstwerke geknüpft werden. In einzelnen Zitaten und Bezugnahmen auf die Schulpraxis des Verfassers finden sich allerdings die Spuren einer anderen ästhetischen Theorie, der zufolge sich in der Schule sehr wohl „Theater ereignen kann“, wenn SchülerInnen sich nicht an Reproduktionen (zum Beispiel einer Gluck-Oper) versuchen, sondern eine eigene Komposition mit Techniken aufführen, die sie bewältigen können. (Vgl. 1.1.Longardt.1.2) In dieser Beobachtung steckt der Keim für beides: Produktorientierung und die schülerbezogene Wahl musikalischer Techniken – wenn Longardt auch zum Beispiel Techniken aus Rock/Pop/Jazz nicht erwähnt.

Schütz geht von der Kulturrelativität aller musikalischen Techniken aus und schreibt ihnen dennoch eine wesentliche Funktion für ästhetische Erfahrungen zu. Weil es in musikalisch-ästhetischen Erfahrungen, die mit schulischen Produktionen angestrebt werden sollen, in erster Linie um die Artikulation existentiell wichtiger, also kulturell eingebundener Erfahrungen und Bedürfnisse geht, soll in schulischen Produktionen von den musikalischen Techniken ausgegangen werden, die die SchülerInnen aus der außerschulischen Welt mitbringen. Diese sollen in Produktionsprozessen, die wesentlich im Bereich von Variantenkombinationen liegen können, bearbeitet werden. (In bezug auf afrikanische Musik spricht Schütz von Live-Komposition, vgl. eine ähnliche Beschreibung von Laienmusik bei Orff-A, allerdings mit anderen Techniken.) Darüber hinaus stellt Schütz die Überlegung an, diese schulischen Produktionen stilistisch zu überschreiten mit dem offenen Ziel *schuleigener musikbezogener Ausdrucksformen*. Wenn Schütz hier in Gruppe B1 in Klammern steht, dann allein deshalb, weil die Produktorientierung in diesem Konzept nur implizit ist. Schütz betont explizit das musikalischen Tuns, während der Aspekt der Produktorientierung und des Gelingens dieser Produkte nur implizit Beachtung findet. (1.1.Schütz.2.2)

Orff-B ist allein formal definiert und formuliert am deutlichsten eine relationale ästhetische Theorie in dem Sinne, dass ästhetische Erfahrungen immer eine doppelseitige Erschließung von Subjekt und Objekt bedeuten. Anders als bei Orff-A gelten aber keine

musikalischen Objekte als „ganz naturnotwendig“ gegeben. Auch Techniken wie Ostinati oder die Rondoform sind kulturabhängig. Allerdings sollen diese wiederum als (vorläufig) konsensfähige elementare, d.h. exemplarische Techniken von musikalisch-ästhetischer Erfahrung gelten und werden daher für die Verwendung in Musikproduktionen empfohlen. Unklar bleibt bei dieser Beschreibung, wie der Zusammenhang zwischen z.B. einer Rondoform und Begegnungen mit dem Unbewussten sowie Erleuchtung, Befreiung, Erschütterung oder Erweckung zu verstehen ist, die im Sinne von Orff-B ästhetische Erfahrungen kennzeichnen sollen. (1.1.Orff.1.1 und 1.2) In Klammern steht Orff-B in Gruppe-B1, weil die Produktorientierung dadurch einen anderen Akzent als bei Orff-A hat, dass Nykrin die *Prozessorientierung* in seiner Beschreibung so stark macht (vgl. Gruppe B2). Andererseits deutet die Forderung einer über Jahre sich aufbauenden Schulung darauf hin, dass den improvisatorisch zu erspielenden Produkten hier wie für Orff-A1 einige Bedeutung zukommt. Deutlich wären diese Produktionsprozesse mit Paynter/Astons Begriff der *empirischen Komposition* als produktorientiert zu beschreiben. Produktionsdidaktik nach Orff-B könnte sowohl mit Konzept-Lernen als auch mit Eine-ästhetische-Erfahrung-machen begründet werden (vgl. 1.2).

Die Grundlage dafür, ein Theorie-Fragment „Roscher-B“ der Gruppe-B1 zuzuordnen, bilden verschiedene Aussagen, wonach es in der Beschäftigung mit dilettantischen, vorzugsweise eigenen Produkten zu ästhetischen Erfahrungen kommen kann, die zwar noch nicht – wie Meisterwerke – die Qualität einer Kulturen synthetisierenden Gesamtschau mit deren Antworten auf die Frage nach dem Wesen von All und Menschsein geben, aber doch Begegnungen mit *eigenen*, mehr oder weniger unbewussten Wertungen und Bedingtheiten (Mastnak: „Bewusstseinsgegebenheiten“) bescheren können. (Vgl. 1.1.Roscher.3.2.1 und 6.3) In Klammern steht Roscher-B, weil die hier beschriebenen Produkte eher als fragmentarische Zwischenprodukte auf einem Weg erscheinen, der zur Erfahrung „ewiger Grundwahrheiten“ in Kunstwerken und Bühnenweihfestspielen führen soll. Solche Zwischenprodukte signalisieren die prinzipielle Möglichkeit ästhetischer Erfahrungen mit eigenen Produkten, und Roschers Konzept der *Klangszenen-improvisation* reflektiert die Relevanz situativer Aspekte für die ästhetische Erfahrung, aber im Zentrum des Konzepts der Integrativen Musikpädagogik stehen sie nicht. (1.1.Roscher.3.3 und 4)

Im Sinne *schuleigener Ausdrucksformen* nach Schütz kann auch die *musica impura* bzw. die *Regionaloper* nach Henze-B verstanden werden. Allerdings nun – anders als bei Schütz – vorrangig produktorientiert. Henze-B steht hier in Klammern, weil die postmoderne, aus dem universalistischen (Stil-)Geschichtsbegriff heraustretende Lesart der untersuchten Texte zu

Henzes produktionsdidaktischem Konzept zwar mit verschiedenen Aussagen zu begründen ist, diese aber eher an den Rändern – z.B. in Praxisberichten – als im Zentrum liegen. Die Lesart Henze-B entspricht vermutlich nicht Henzes Auffassung. Henze-B's ästhetische Theorie ist insofern aufschlussreich, als sie von der bürgerlichen Opusmusik herkommt, diese aber durch Hereinnahme nicht-autonomer „Elemente“ gleichsam zu verunreinigen erlaubt und trotzdem ästhetische Erfahrungen mit solcher musica impura nicht nur für möglich hält, sondern auch inszeniert (1.1.Henze.2). Die produktionsdidaktische Folgerung dieser ästhetischen Theorie ist es, regional relevante Techniken heranzuziehen und damit ein möglichst gelingendes Produkt herzustellen, für dessen Gelingen alle zur Verfügung stehenden Kräfte, auch die von Musikexperten, herangezogen werden. Das Interesse des Produktionsdidaktikers erschöpft sich in der Inszenierung von ästhetischen Erfahrungen mit prinzipiell beliebigen Techniken, die es allerdings in möglichst attraktiven Produkten zu komponieren gilt. Die produktionsdidaktische Methode wird aber nicht allein damit begründet, dass mit dem Heranziehen regionaler Techniken ästhetische Erfahrungen wahrscheinlicher werden, sondern auch damit, dass mit der Beteiligung der Menschen an der Produktion die Gefahr des kulturellen Kolonialismus vermieden wird (1.1.Henze.5.6).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass allen ästhetischen Theorien dieser Gruppe zufolge ästhetische Erfahrungen im Zusammenhang mit ästhetischen Produkten stehen, in denen etwas in bezug auf die Welt der erfahrenden Menschen artikuliert wird. Diese Produkte müssen keine etablierten Kunstwerke sein und auch nicht unbedingt Stilmittel in bestimmter Weise regelgerecht verwenden, um ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Wo Schütz-B1 sozusagen die Verunreinigung der Rock/Pop-Musik ansinnt, da tut Henze-B dasselbe mit „den“ Kompositionstechniken „des“ zwanzigsten Jahrhunderts. Die produktionsdidaktische Schlussfolgerung ist, dass die Verwendung bestimmter „Elemente“ bzw. Techniken Verhandlungssache ist. Die Produktionsprozesse sind meistens Gruppenprozesse, in denen *experimentierend* bzw. in einem weiten Sinn *improvisierend* (am geeignetsten erscheint noch Paynter/Astons Beschreibung als *empirisch komponierend*) und mit mehr oder weniger Unterstützung durch Musikexperten auf ein Produkt hingearbeitet wird, das irgendwie geeignet ist, ästhetische Erfahrungen zu befördern.

Eine dreifache Unterscheidung der Produkte wie in Gruppe A1 als Modellmusik, Laienmusik und Expertenmusik reduziert sich in dieser Gruppe B1 tendenziell auf eine zweifache Unterscheidung, die nur noch zwischen Modellmusik und Musik als Gegenstand ästhetischer Erfahrung unterscheidet.

Klärungsbedarf besteht in bezug auf Kriterien für die Verhandlung über die musikalischen Techniken, die für produktionsdidaktische Inszenierungen zu empfehlen sind, sowie Differenzierungen des Produktbegriffs hinsichtlich seiner Funktion für Inszenierungen von Situationen musikalisch-ästhetischer Erfahrung.

1.4 Zusammenfassung und Desiderate

Das Interesse dieser Untersuchung gilt dem Verhältnis von Produktionsdidaktik und ästhetischer Erfahrung. Das heißt: Wie hängen die Entscheidung für die Produktionsdidaktik sowie produktionsdidaktische Entscheidungen mit der ästhetischen Theorie bzw. dem Begriff von ästhetischer Erfahrung zusammen? Es gab drei Vermutungen und Thesen: Zunächst (1. These), dass das Produzieren von Musik in Lehr-Lern-Gruppen empfehlenswert ist, weil es gut geeignet ist, um Schüler und Schülerinnen ästhetische Erfahrungen machen zu lassen; und dann (3. These), dass das ästhetische Produkt besondere Beachtung verdient. Die Relevanz und Formulierung einer weiteren These (sie wurde schließlich zur 2. These) wurde erst im Verlauf der Einzeluntersuchungen von Teil 1.1 deutlich. Es stellte sich heraus, dass häufig im Zusammenhang mit musikalischen Erfahrungen universalistische (d.h. kulturübergreifende) Aussagen gemacht werden. Diesen universalistischen Aspekt in einem Begriff zusammenzufassen ist nicht einfach, weil er unterschiedlich in die verschiedenen musikalisch-ästhetischen Theorien verwoben ist. Einmal wird er an bestimmten Kompositionstechniken in Verbindung mit soziobiologischen oder historisch-gesellschaftlichen Annahmen festgemacht, ein anderes Mal an bestimmten allgemeinemenschlichen Erfahrungsgehalten bzw. -hintergründen und drittens an Gesetzmäßigkeiten auditiver Wahrnehmung (vgl. 1.3). Jedesmal werden mögliche Aspekte musikalisch-ästhetischer Erfahrung als universell konstante Elemente geltend gemacht, was in der Produktion letztlich zur Favorisierung und Verwendung bestimmter musikalischer Techniken führen muss. In diesem Sinne umfasst die Rede von vorgegebenen oder nicht vorgegebenen Techniken beides: Annahmen über universelle Elemente und musikalisch-kulturelle Techniken (vgl. Teil 2.3). In der Alternative zwischen vorgegebenen und nicht vorgegebenen Techniken schlägt sich die Unterscheidung von universalistischen (z.T. sind sie von eurozentristischen nicht zu unterscheiden) und kulturellrelativistischen Begriffen musikalisch-ästhetischer Erfahrung nieder. Im Sinne der zweiten These, die besagt, dass in primär auf ästhetische Erfahrung zielenden Produktionen über die Verwendung musikalischer Produktionstechniken aus der konkreten Situation heraus entschieden werden sollte, ist diese Unterscheidung insofern wesentlich, als die Verwendung bestimmter Techniken häufig damit begründet wird, dass diese allen musikalischen Erfahrungen universalistisch-kulturübergreifend zugrunde lägen. Das aber wird in These 2 bestritten.

Die Zusammenfassung der Begründungen in 1.2 ergab, dass neben der Begründung der produktionsdidaktischen Konzeptionen mit „Eine-ästhetische-Erfahrung-machen“ vor allem zwei weitere Begründungen verwendet werden, die in einem abgeleiteten Sinn auf ästhetische Erfahrungen zielen. Sie können als „Element-Lernen“ und „Konzept-Lernen“ unterschieden werden. Dabei geht es jeweils um den Erwerb von Kompetenzen, die als

Voraussetzung dafür gelten, ästhetische Erfahrungen machen zu können, die kennenlernen aber allein noch keine ästhetischen Erfahrungen ausmacht (vgl. 1.2). Zwar passen diese Begründungen nicht in gleicher Weise zu jeder ästhetischen Theorie, aber ihre Verwendung erweist sich als nützlich, um damit Differenzen zu deutlichen.

Die Unterschiede der ästhetischen Theorien beziehen sich erstens auf die unterschiedlich weite oder enge Fassung dessen, was „ästhetisch“ und eine ästhetische Erfahrung sein soll. Das Spektrum reicht von der Bindung des Begriffs an bestimmte Kunstwerke bis hin zur Gleichsetzung von Ästhetik und Aisthetik. Zweitens beziehen sie sich auf die Gewichtung von Subjekt bzw. Wahrnehmungsaktivität oder Objekt bzw. Produkt für die ästhetische Erfahrung, und drittens auf die Frage, ob es (außer der Schallbeteiligung in musikalischen Praxen und Erfahrungen) universell bedeutungstiftende „Elemente“ in der musikalisch-ästhetischen Erfahrung gibt. Diese Unterschiede werden im folgenden vor dem Hintergrund der Kategorisierung im vorangegangenen Teil noch einmal zusammenfassend dargestellt. (Eine Übersicht bietet Abb.1 in Teil 1.3.)

Gemeinsames Merkmal der wesentlich prozessorientierten ästhetischen Theorien (A2 und B2) ist das Verschwinden der Produkte bzw. deren Vernachlässigung. Dafür gibt es zwei Gründe, die in unterschiedlichen, z.T. nebeneinander verwendeten Begriffen von ästhetischer Erfahrung liegen:

Erstens wird der Ästhetik-Begriff zur Aisthetik hin erweitert, so dass tendenziell jede sinnliche Erfahrung zu einer ästhetischen, jede auditive Erfahrung zu einer musikalisch-ästhetischen Erfahrung wird. Ob solch weiter Begriff des Ästhetischen geeignet ist, um Orientierungshilfen für die produktionsdidaktische Praxis zu liefern, erscheint fragwürdig. (Dieser Frage wird in Teil 2.1.1 nachgegangen.)

Zweitens wird das Machen einer ästhetischen Erfahrung allein von der Wahrnehmungsaktivität des Subjekts abhängig gemacht. Diese geht zwar qualitativ über das bloße Sinnlichsein hinaus, aber auch dieser Begriff ästhetischer Erfahrung liefert kaum Orientierungshilfen für das produktionsdidaktische Handeln, weil er sich im wesentlichen darin erschöpft, offene Prozesse zuzulassen. Der Rest liegt im Dunkeln. Weil ästhetische Produkte nicht in Ihrer Relation zu ästhetischen Wahrnehmungen gesehen werden, bleibt auch ihre Funktion in didaktischen Inszenierungen von Erfahrungssituationen unberücksichtigt.

Bei solcher strikt subjektivistischen Fassung von ästhetischer Erfahrung stellen sich zwei Fragen. Erstens: Was unterscheidet dann eine ästhetische Erfahrung von einer anderen, nicht-ästhetischen Erfahrung? Und zweitens: Welche Rolle spielen in (dann auch: produktionsdidaktisch inszenierten) ästhetischen Prozessen noch die musikalischen Techniken sowie weitere kontextuelle und situative Bedingungen? (Vgl. auch dazu Teil 2.1, 2.2 und 2.3)

Die drei in 1.2 herausgearbeiteten Begründungen für die produktionsdidaktische Methode greifen in bezug auf diese ästhetik- und subjekt-bezogenen Begriffe von ästhetischer Erfahrung nicht - und machen eben dadurch auf ein Problem aufmerksam. Was als „Element-Lernen“ von „Eine-ästhetische-Erfahrung-machen“ unterschieden worden war, das fällt – nach dem weiten Begriff von Ästhetik als Aisthetik – zusammen: Die sinnliche Erfahrung von akustischen Phänomenen *ist* dann schon eine ästhetische Erfahrung. Auch die Unterscheidung von „Konzept-Lernen“ und „Eine-ästhetische-Erfahrung-machen“ wird sinnlos, weil es kein Konzept gibt (zumindest kein explizites, s.u.). Schließlich wird auch die Begründung mit „Eine-ästhetische-Erfahrung-machen“ sinnlos, wenn es außer dem Zulassen von offenen Prozessen keine weiteren Kriterien dafür gibt, wie ästhetische Erfahrungen gemacht und dementsprechend produktionsdidaktisch unterstützt werden können. In dem Augenblick aber (und hier zeigt sich ein Problem), wo in didaktischen Inszenierungen Hinweise für die Verwendung von auditiven Objekten als „Elementen“ gegeben werden, kommen objektbezogene Aspekte ins Spiel, die unausweichlich auch Annahmen zur subjektiven Erfahrung enthalten. Die Reflexion dieser Zusammenhänge aber sollte nicht „unter den Tisch fallen“, weil sich sonst unbemerkt in die vermeintliche Subjektorientierung eine Objektorientierung schleichen kann. (Teil 2 zieht daher einen relationalen Begriff ästhetischer Erfahrung heran, der die Situation der Begegnung zwischen Subjekt und Objekt zum Ausgangspunkt nimmt.)

Eine gegen den Strich gebürstete Lesart könnte derart *prozessorientierte* produktionsdidaktische Inszenierungen statt mit „Eine-ästhetische-Erfahrung-machen“ mit „Konzept-Lernen“ begründen. Es ginge dann in diesen produktionsdidaktischen Konzeptionen nicht primär darum, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen, sondern mit der Gedankenwelt und den Kompositionstechniken serieller und postserieller Musik bekannt zu machen. Dies allerdings ohne eine Reflexion der konzeptuellen Kontexte zu tun, dürfte für Schülerinnen und Schüler die Chance, in entsprechenden offenen Prozessen ästhetische Erfahrungen zu machen, erheblich schmälern. Nicht zuletzt dürfte die Reflexion dieser Konzepte an den Welten der meisten jüngeren Schülerinnen und Schüler vorbeigehen.

Aus der Gegenüberstellung zweier Gruppen A und B unter dem Gesichtspunkt, ob in ihren ästhetischen Theorien „Elemente“ und damit auch musikalische Techniken als unbedingt notwendig für musikalisch-ästhetische Erfahrungen beschrieben werden oder nicht, ergeben sich für eine *kulturrelative* Produktionsdidaktik im Sinne von Gruppe B eine Antwort und mehrere Fragen. Die Antwort lautet: Wenn musikalisch-ästhetische Erfahrungssituationen inszeniert werden sollen, dann muss die Verwendung bestimmter „Elemente“ bzw. musikalischer Techniken vor Ort entschieden werden. Als Frage schließt sich allerdings sofort an: Was sind die Kriterien für die Entscheidung und wer entscheidet? (Dieser Frage wird besonders in Teil 2.3 nachgegangen, indem der Begriff *musikalisch-ästhetischer Erfahrung* von anderen Arten der Erfahrung unterschieden wird und strikt als *einziger „Zweck der Praxis“* zugrunde gelegt wird.)

Für eine im Sinne von Gruppe A universalistische ästhetische Theorie und Produktionsdidaktik würde sich das Problem ergeben, dass die verschiedenen in A versammelten ästhetischen Theorien zur Vorgabe jeweils verschiedener musikalischer Techniken führen müssten, so dass zu entscheiden wäre, welche die wahren Techniken sind. Bis zu solch einer Entscheidung - falls sie jemals getroffen werden kann - können sie nur als kulturspezifische produktionsdidaktische Konzeptionen nebeneinander bestehen, deren didaktische Verfahren nicht auf kulturunabhängig geltenden Merkmalen musikalischer Erfahrung beruhen.

Gemeinsames Merkmal der produktorientierten ästhetischen Theorien (A1 und B1, vgl. 1.3.Abb1) ist die Verknüpfung der ästhetischen Erfahrung mit der Wahrnehmung eines geeigneten Produkts. Darüber allerdings, was die Eignung eines Produkts für ästhetische Erfahrung ausmachen soll, werden unterschiedliche Meinungen vertreten. Grob zu unterscheiden sind zwei Positionen: Die erste erkennt nur in anerkannten Kunstwerken geeignete Produkte. Die Folgerung ist, dass die Produktionsdidaktik lediglich zu alphabetisierenden Zwecken im Sinne von „Element-“ und „Konzept-Lernen“ geeignet erscheint. Ästhetische Erfahrungen können demnach nur mit Kunstwerken bzw. Expertenmusik gemacht werden. (Solche Auffassungen sind ausschließlich in Gruppe A zu finden). Die zweite Position hält ästhetische Erfahrungen auch mit selbsthergestellten Produkten für machbar. Solche Produkte können auch als Zwischenprodukte von improvisationsverwandten *empirischen Kompositionsprozessen* entstehen. Man kann sie Laienmusik nennen. Diese Position ist sowohl in Gruppe A als auch in B zu finden. A bindet diese Produkte jedoch an die Verwendung von vermeintlich universellen „Elementen“ bzw. musikalischen Techniken, während B diese Bedingung nicht stellt. Beide gemeinsam aber lassen erkennen, dass es für das Machen ästhetischer Erfahrung mehr oder weniger geeignete Produkte gibt. Man kann sie mehr oder weniger gelungen oder schön

oder faszinierend oder attraktiv nennen. Ein für ästhetische Erfahrungen ungeeignetes Produkt kann Modellmusik genannt werden. Was allerdings Kriterien für ein mehr oder weniger geeignetes Produkt im Spektrum von Expertenmusik, Laienmusik und Modellmusik sind, wenn dies nicht von einer richtigen Verwendung vorgegebener Techniken abhängig gemacht wird, und wie und warum in produktionsdidaktischen Inszenierungen überhaupt über die ästhetische Gelungenheit bzw. Attraktivität entschieden werden sollte, bedarf noch weiterer Klärung. (Auch hierfür erscheint eine relationale Beschreibung ästhetischer Erfahrung geeignet, die die Gelungenheitserfahrung wesentlich auf die Erfahrung einer Relation zwischen Produkt und (teil)kulturell bzw. „lebensweltlich“ eingebundenen Situationserfahrungen bezieht. Vgl. dazu Teil 2.2)

Den Begriffen Modellmusik und Laienmusik (vgl. 1.1.Orff) entsprechen in A wie B die Begründungen „Konzept-Lernen“ und „Eine-ästhetische-Erfahrung-machen“. Die Begründung „Element-Lernen“ tritt in diesen auf die Erfahrung von situativen Zusammenhängen zielenden produktionsdidaktischen Konzepten hinter „Konzept-Lernen“ zurück. In welchem Verhältnis aber stehen Modellmusik und Laienmusik zueinander sowie die Begründungen „Konzept-Lernen“ und „Eine-ästhetisch-Erfahrung-machen“? Lernen Menschen zugleich das Konzept, wenn sie eine ästhetische Erfahrung machen? Ist „Konzept-Lernen“ also sozusagen eine Teilmenge von „Eine-ästhetische-Erfahrung-machen“? Modellmusik und Laienmusik können offenbar ineinander übergehen. Dennoch ist es ein Unterschied, ob Modellmusik oder Laienmusik erfahren wird, denn das eine bedeutet eine ästhetische Erfahrungssituation, das andere nicht. Macht es einen Unterschied für das produktionsdidaktische Handeln, ob es auf Modell- oder Laienmusik zielt? (Vgl. dazu 2.4)

Noch einmal zusammenfassend können die Ausgangsfragen dahingehend beantwortet werden, dass es möglich erscheint, auf produktionsdidaktischem Wege ästhetische Erfahrungen zu inszenieren, sofern ästhetische Erfahrungen nicht ausschließlich an die Erfahrung von Kunstwerken gebunden werden. Nach dem Verständnis der überwiegenden Mehrheit der untersuchten produktionsdidaktischen Konzeptionen ist die Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen möglich, sind sie also nicht an Kunstwerke gebunden. Hinsichtlich der Produktorientierung (vgl. These 3) hat die Untersuchung allerdings Hinweise dafür erbracht, dass es zusätzlich zur „klassischen“ produktionsdidaktischen Alternative *prozess- oder produktorientiert* eine dritte Position gibt, die als *prozess- und produktorientiert* betitelt werden könnte. Sie misst der Produktorientierung eine besondere Bedeutung bei. Die gewissermaßen heimlichen Zeugen dieser Position

sind in Gruppe B1 versammelt. „Heimlich“ sind sie insofern, als die dort versammelten Konzepte insgesamt nicht explizit im Zentrum der untersuchten Konzeptionen stehen, sondern aus mehr oder weniger impliziten Aussagen (re)konstruiert wurden. (Darum stehen sie in 1.3.Abb.1 in Klammern.) Indem nicht nur die Produkte, sondern auch die zu verwendenden musikalischen Techniken von „objektiven“ Vorgaben befreit sind, wird es den Schülerinnen und Schülern möglich, mit selbstbestimmten Produktionstechniken ihre (teil)kulturell bzw. lebensweltlich gewachsenen Hör- und Sichtweisen in eigenen Produkten zu artikulieren.¹

Die vorliegende Zusammenfassung (1.4) hat eine dritte (und potentiell auch versöhnliche) Position neben der Alternative „Prozess- oder Produktdidaktik“ hervorgehoben. Sie möge *Prozess-Produkt-Didaktik* heißen.

Dabei haben sich an verschiedenen Stellen Desiderate gezeigt, bei denen Fragen in bezug auf prozess-produkt-didaktisches Handeln eng mit solchen zum Begriff ästhetischer Erfahrung zusammenhängen. Die Stellen wurden durch Hinweise auf Teil 2 dieser Arbeit gekennzeichnet, der diese Desiderate aufgreift. Es sind Fragen, die dem grundlegenden Verhältnis von Aisthetik und Ästhetik gelten, der Frage nach der Qualität und Funktion des Produkts in ästhetischen Erfahrungen sowie in prozess-produkt-didaktischen Inszenierungen, der Funktion der verwendeten „Elemente“ bzw. musikalischen Techniken für musikalisch-ästhetische Produktionsprozesse einschließlich der Frage, nach welchen Kriterien über ihre Verwendung – auch und besonders in konkreten Produktionssituationen – verhandelt werden soll und kann, und nicht zuletzt gelten sie der Frage nach der Bedeutung von propädeutischem Element- und Konzeptlernen in prozess-produkt-didaktischen Inszenierungen, für die ästhetische Erfahrung der *Zweck der Praxis* ist.

¹ Zugespielt können die ästhetischen Theorien der untersuchten produktionsdidaktischen Konzepte in bezug auf die Produkte in drei Theorie-Gruppen bzw. -Familien unterschieden werden: Die Schüler der einen Gruppe dürfen Produkte nur mit vorgegebenen Techniken produzieren (das sind darum „fremde Produkte“), die Schüler der zweiten, prozessorientierten Gruppe sollen oder dürfen gar keine Produkte herstellen, und die Schüler der dritten Gruppe dürfen mit selbst gewählten Techniken Produkte herstellen (das sind dann „eigene Produkte“). Die ersten sind dann sozusagen objektorientiert, die zweiten subjektorientiert und die dritten relational subjekt- und objektorientiert. (Vgl. Wallbaum 1995: „Fremde Produkte – keine Produkte – eigene Produkte“.)

2. Teil Gruppe B1 oder: Prozess-Produkt-Didaktik.

Ein relationales Modell ästhetischer Erfahrung liefert Gründe und Orientierungshilfen für die Inszenierung von Situationen ästhetischer Praxis und Erfahrung.

Die Untersuchung im ersten Teil dieser Arbeit hat ergeben, dass keine der vorliegenden produktionsdidaktischen Konzeptionen einen Begriff von ästhetischer Erfahrung in ihr Zentrum stellt, der allen Ausgangsthesen gleichzeitig entspricht. Diejenigen Konzeptionen, die keine bestimmten *musikalischen Techniken* für universalistisch-kulturübergreifend gegeben halten und die diese damit direkt oder indirekt vorgeben, sprechen sich gegen die Produktorientierung aus, und diejenigen, die der *Produktorientierung* besondere Bedeutung beimessen, halten das Vorgeben bestimmter musikalischer Techniken für notwendig. Zwar gibt es in den Konzeptionen von Orff, Henze, Roscher, Longardt und Schütz Hinweise auf einen beide Thesen einschließenden Begriff von ästhetischer Erfahrung; aber dieser wird dann produktionsdidaktisch nicht so stark gemacht, wie es die Ausgangsthesen dieser Arbeit verlangen. (Diese Hinweise wurden in 1.3 nach der systematisierenden Unterscheidung von vier Gruppen ästhetischer Theorie als vierte Gruppe „B1“ versammelt; vgl. ebd. Abb.1).

Die den Ausgangsthesen zugrundeliegenden produktionsdidaktischen Beobachtungen haben also auch schon andere gemacht; aber wie lassen sich die Akzentverschiebungen in bezug auf Produktorientierung und die Vorgabe musikalischer Techniken genauer erklären, die eine eigene prozess-produkt-didaktische Konzeption kennzeichnen sollen?

Hier erweist sich ein relationaler Begriff bzw. ein relationales Modell ästhetischer Erfahrung als nützlich, wie es in letzter Zeit Martin Seel in Auseinandersetzung mit Ästhetik-Begriffen aus der Philosophiegeschichte sowie mit eigenen Erfahrungen entwickelt hat. Es bietet die Möglichkeit, Theoriefragmente und kritische Bemerkungen aus der bisherigen Untersuchung in einen differenzierten begrifflichen Zusammenhang zu stellen. Sämtliche gemeinsamen Merkmale von Gruppe B1 sind darin aufgehoben. Das relationale Modell von ästhetischer Erfahrung führt mit seinem strikten Weder-noch und Sowohl-als-auch aus der Alternative Subjekt- oder Objektorientierung heraus, die schon den beiden Erfahrungen aus der Schulpraxis zugrundelagen (siehe Einleitung.1). Das wird möglich, indem nicht ästhetisch wahrnehmende Subjekte und ästhetische Objekte je für sich untersucht werden, sondern die *Situation der Begegnung* zwischen beiden.¹

¹ Seel 1985; vgl. ebenso Rolle 1998 und 1999. Auch Orgass 1996,34–41 betont in seinen Überlegungen zu einer „kommunikativen Musikdidaktik“ die zentrale Funktion der Unterrichtssituation als Ort der Hervorbringung ästhetischer Normen. Hinweise auf die Relevanz der Situation haben in letzter Zeit viele Arbeiten geliefert. Speziell in bezug auf musikalische Praxen in Jugendwelten vgl. Willis (1991), Müller (1990), Baacke (1993), (vgl. zu diesen dreien auch Wallbaum 1993). Vgl. auch Combes Überlegungen zum Typus pädagogischen Handelns (1996a, 517f.) und sein Konzept einer Unterrichtsforschung, konkrete dialogische Szenen aus der Schulpraxis beinahe im Wortsinn „unter die Lupe“ zu nehmen; „Zur Bedeutung hermeneutisch-rekonstruierenden Fallverstehens im Terrain pädagogischen Handelns“ vgl. ders. 1992,154–168; eine Rekonstruktion verschiedener Musikstunden findet sich in 1994,183–209.

„Gegenstand der Ästhetik kann nicht entweder (oder primär) die Aktivität der ästhetischen Wahrnehmung sein oder (primär) die zeichenhafte Artikuliertheit ästhetischer Gegenstände: ihr legitimer Gegenstand ist die Grundstruktur der ästhetischen Wahrnehmungssituation als dem Schauplatz der erfahrenden Vergegenwärtigung des Gehalts ästhetisch verfasster und erfasster Gegenstände.“ (Seel 1985,35f.)

Das relationale Modell ästhetischer Erfahrung führt diese auf Situationen der praktizierten Wahrnehmung bzw. der Praxis zurück. Wer hinter diese Praxis zurückzugehen versucht, der beschreibt (bzw. begreift) nicht mehr ästhetische Erfahrung. Mit diesem Wechsel des letzten Grundes von der Subjekt- oder Objektbezogenheit zur Situation der Begegnung zwischen beiden wird aber nicht einfach ein dritter Aspekt addiert.² Denn die Bedeutung von musikalisch hörendem Subjekt und musikalischem Objekt ist damit nicht mehr dieselbe wie vorher: Das Subjekt ist ästhetisch eingestellt und die Merkmale des Objekts konstituieren sich in *dieser* Hinsicht. Über diese theoretische Grundfigur hinaus bietet Seels Unterscheidung von *drei Grundformen* ästhetischer Praxis (Vgl. 2.1.3) produktionsdidaktisch nützliche Differenzierungs- und Anknüpfungsmöglichkeiten.

Die Verwendung eines allgemeinen Begriffs von *ästhetischer* Erfahrung statt eines spezifisch musikalischen erscheint für die Orientierung auch in musikdidaktisch eingerichteten Produktionssituationen vielversprechend. Denn die Trennung von allgemein ästhetischen und musikspezifischen Aspekten der Praxis und Erfahrung bietet Kriterien für die Beurteilung und Gestaltung nicht nur in fächerverbindenden und fachübergreifenden, sondern auch in musikalisch-ästhetischen Situationen, die nicht allein durch Musikspezifika bestimmt sind. Die Rede von ästhetischer Wahrnehmungspraxis schließt in dieser Arbeit immer musikalische Praxis ein und umgekehrt bedeutet musikalische Praxis bzw. „Musik“ immer eine ästhetische Wahrnehmungspraxis. Damit wird nicht behauptet, dass es über allgemeine Merkmale ästhetischer Praxis hinaus nicht auch medienspezifische gibt, die in jede ästhetische Praxis eingehen (vgl. 2.3). Allerdings wird davon ausgegangen, dass es eine Art der Weltzuwendung gibt, die unabhängig von Besonderheiten, die aus der Akzentuierung eines Sinnesorgans herrühren, als ästhetisch beschrieben werden kann. Wäre das nicht möglich, dann würde die Verwendung des Wortes „ästhetisch“ unsinnig.

² Die Interpretation, dass die *Relation* zwischen Subjekten und Objekten, die von der konkreten Situation unabhängig zu denken seien, lediglich als drittes *hinzukommt*, legt Werner Jank (1996,249) nahe. Dabei verwendet er „Musik“ zum einen ähnlich mehrdeutig wie in 1.1.Schütz aufgezeigt und in 2.1 theoretisch weitergeführt wird; zum anderen verwendet er einen engeren Begriff von ästhetischer Praxis und Erfahrung (ebd.251f.), als dieser Arbeit zugrunde gelegt wird.

Nachdem die bisherige Untersuchung zunehmend in Abstraktionen hinein und schließlich zu einigen Grundlinien ästhetischer Theorie führte, ist nun gleichsam der Wendepunkt erreicht. Ausgehend von einem theoretischen Modell zielt die Reflexion nun auf Begründungszusammenhänge und Orientierungen für die didaktische Praxis von der *Planung* ästhetischer Produktionen über die *Einrichtung* der Produktionssituation bis hin zu *Rechtfertigungen* der Lehrenden gegenüber sich selbst, SchülerInnen oder anderen Personen in Produktionszusammenhängen.³ Die sich ergebenden allgemeinen Gründe als Rechtfertigung für ästhetische Produktionen sind allerdings nicht Gegenstand der Untersuchung, sondern ein Nebenprodukt. Es geht insbesondere um zweierlei: Erstens sollen die Desiderate aus dem ersten Teil geklärt werden und zweitens soll gezeigt werden, wie einige Differenzierungen in Seels Modell ästhetischer Erfahrung musikdidaktisch fruchtbar zu machen sind.

Die Desiderate liefern nahezu die Überschriften der folgenden vier Abschnitte. Sie gelten der Frage nach Funktion und Qualität des Produkts in ästhetischer Praxis (2.2), nach der Funktion von musikalischen Techniken und den Kriterien für deren Verwendung – damit eng verbunden der Frage nach dem spezifisch Musikalischen in ästhetischer Praxis (2.3), und sie gelten der Frage nach der Bedeutung von propädeutischem Element- und Konzeptlernen in prozess-produkt-didaktischen Inszenierungen, für die ästhetische Erfahrung der *Zweck der Praxis* ist (2.4). Allein die Frage nach dem Verhältnis von Aisthetik und Ästhetik bildet lediglich einen Unterabschnitt des ersten Abschnitts (2.1.), in dem das Grundgerüst des relationalen Modells ästhetischer Erfahrung als Bezugsrahmen für die folgenden Abschnitte skizziert und hinsichtlich musikalischer und didaktischer Praxen konkretisiert wird.

³ Zum zunehmenden Rechtfertigungsdruck von LehrerInnen gegenüber SchülerInnen nicht nur im Fach Musik vgl. Combe 1996,66

2.1. Die allgemeine Form ästhetischer Praxis und Erfahrung

Eine philosophische Auseinandersetzung mit dem Begriff von ästhetischer Erfahrung kann und soll hier nicht geführt werden.¹ Aber einige Grundvoraussetzungen des relationalen Modells von ästhetischer Erfahrung müssen umrissen werden, damit die Funktion des ästhetischen Produkts und der musikalischen Techniken deutlich werden können.

1. Ästhetik ist nicht Aisthetik... „damit Ästhetik ihren Job tun kann“

Wenn ich mir die Finger am Ofen verbrenne, dann geht daraus höchstwahrscheinlich eine Erfahrung hervor, an der die Aisthesis, die Sinneswahrnehmung, wesentlich beteiligt ist; aber ist die aisthetische zugleich eine ästhetische Erfahrung, m.a.W.: ist Ästhetik ein Synonym für Aisthetik als Wissenschaft von der Aisthesis? Noch ein Beispiel: wenn unerwartet ein Luftballon an meinem Ohr platzt, dann ist das eine starke Hörwahrnehmung, aber ist es eine musikalische Wahrnehmung (und in der Folge vielleicht Erfahrung)? Wie ist es, wenn der Ballon nicht am Kindergeburtstag, sondern in der U-Bahn oder im Rahmen einer Satire über den Krieg platzt? Und noch ein Beispiel: wenn in einem Flugsimulator eine vollständige Realität simuliert wird: macht der Flugschüler ästhetische Wahrnehmungen und Erfahrungen? Solche Geräte wie der Flugsimulator (aber ebenso die Massenmedien und eine zunehmend ästhetisierte Alltagswelt) haben unter dem Schlagwort „virtuelle Realität“ die Sensibilität für die Wahrnehmungsabhängigkeit aller Wirklichkeit erhöht, und so folgern einige Philosophen heute, dass eine Unterscheidung zwischen Aisthetik und Ästhetik nicht mehr möglich und sinnvoll sei. Erkenntnistheorie, Ästhetik und Ethik fließen dann ineinander. Für Wolfgang Iser z.B. fallen Aisthetik und Ästhetik zusammen, so dass die solchermaßen verstandene Ästhetik für ihn zur Fundamentaldisziplin vor Ethik und Logik etc. wird.² Ist also eine Unterscheidung von Aisthetik und Ästhetik, wie Kant sie mit der Unterscheidung zwischen Ästhetik als Teil einer transzendentalen Elementarlehre in der *Kritik der reinen Vernunft* und als Geschmacksvermögen in der *Kritik der ästhetischen Urteilskraft* vornahm, nicht mehr sinnvoll?

Hier wird davon ausgegangen, dass der Flugschüler im Flugsimulator zum einen nicht glaubt, wirklich zu fliegen (also zu unterscheiden vermag zwischen einem virtuellen und einem wirklichen Flug), und dass er zum anderen während der Simulation zwar aistisch/sinnlich, aber nicht ästhetisch wahrnimmt. Wenn er sich seine Situation auch mit kunstvoller Technik sinnlich vergegenwärtigt, so ist doch sein Interesse und seine Ein-

¹ Vgl. dazu Seel 1985 und 1991 sowie zuletzt Rolle 1999,89–122

² Iser (1990,57) spricht in Anlehnung an Nietzsche vom „Fiktionscharakter alles Wirklichen“ und versteht Wittgensteins „Ein Bild hält uns gefangen...“ (PU '115) in derselben Weise. (ebd.,35) Als Zeugen für einen fundamentalen Aisthetik-Begriff nennt Iser (1990,54–56) Aristoteles, Kant (dies sicher zu unrechte) und Adorno (gegen Habermas). Seel (1993b) weist neben Iser auf Foucault, Sloterdijk, Gernot Böhme u.a. hin.

stellung im Flugsimulator nicht ästhetisch. Wer Aisthetik mit Ästhetik gleichsetzt, gibt eine hilfreiche Unterscheidungsmöglichkeit preis. Zwar können ästhetische und nicht-ästhetische Wahrnehmungen dicht beieinander liegen und im Alltag bunt durcheinander gehen, aber damit verlieren sie ihre Unterscheidbarkeit nicht.

Dasselbe Argument, mit dem Seel in einer Vorlesung³ dafür plädierte, auf eine gegebene Differenzierungsmöglichkeit nicht zu verzichten, soll auch hier geltend gemacht und in Anlehnung an seine saloppe Formulierung in Erinnerung gebracht werden: Aisthetik und Ästhetik müssen unterschieden werden, „damit Ästhetik ihren Job tun kann“. Dementsprechend geht es im Musikunterricht nicht primär um aisthetische Erfahrung (wie zum Beispiel in der auditiven Wahrnehmungserziehung), sondern um ästhetische Erfahrung.

2. Es gibt eine allgemeine Form ästhetischer Praxis und Erfahrung

Mit der Unterscheidung von Aisthetik und Ästhetik ist einerseits eine Konkretisierung gewonnen, denn ein so weiter Begriff wie aisthetische Erfahrung bietet musikdidaktischem Handeln kaum eine Orientierungshilfe. Schließlich sind die Sinne und mit ihnen das Ohr in irgendeiner Weise immer beteiligt. Wie kann aber andererseits ästhetische Erfahrung beschrieben werden, ohne dass sie notwendig an die (kulturspezifische) Erfahrung von Kunstwerken oder von bestimmten Objekteigenschaften geknüpft ist? Allgemeine Merkmale auf der Objektseite gibt es nicht. Dafür sind ästhetische Objekte zu vielgestaltig: Von Alltagsobjekten (z.B. Bachgeriesel, Soundscape, Ready made) über naive Kunst, Gestaltungen nach dem goldenen Schnitt, Ambient, javanische Gamelanmusik, afrikanische Polyrhythmik und europäische Polyphonie, monochrome und minimal Art, HipHop, hochkomplexe Skulpturen und Kompositionen bis hin zu schockhaften Provokationen gibt es kein Merkmal, das allen ästhetischen Objekten gemeinsam wäre. Wie ist es da überhaupt möglich zu bestimmen, was eine ästhetische Erfahrung ausmacht?

Die philosophische Diskussion soll hier, wie gesagt, nicht geführt werden. Aber ein Argumentationsstrang soll skizziert werden, weil er von einem strikten linguistischen bzw. kulturellen Relativismus zu einem kulturübergreifend orientierenden, vielfältigen Begriff von ästhetischer Erfahrung im Rahmen eines Vernunftmodells führt – und das, obwohl er zugleich die Kritik an universalistischen Annahmen im ersten Teil der Arbeit beibehält. Die Stationen dieser Argumentation können an Grundgedanken von Wittgenstein, Habermas und Seel festgemacht werden, ohne dass damit behauptet werden

³ Vgl. dazu Seel 1993a

soll, dass deren Arbeiten in diesem Argumentationszusammenhang vollständig aufgehen.

Die kritischen Bemerkungen zu den untersuchten Begriffen von ästhetischer Erfahrung im ersten Teil dieser Arbeit waren (außer von der These über die notwendige Produktorientierung) von einem grundsätzlichen Zweifel daran geleitet, dass es möglich sei, irgendwelche Gehalte bzw. Bedeutungen von musikalischen Erfahrungen zu bestimmen, die aus allen möglichen musikalischen Praxen gleichermaßen hervorgehen könnten. Oder andersherum ausgedrückt: Die kritischen Bemerkungen waren von dem grundsätzlichen Zweifel daran geleitet, dass es auch nur eine einzige allen möglichen musikalischen Praxen gemeinsame Technik gibt, die zu universalistisch-kulturübergreifenden musikalischen Erfahrungen führen müsste. (Zu „Technik“ vgl. 2.3)

Diesem Zweifel liegt ein Argument zugrunde, das Ludwig Wittgenstein in den Philosophischen Untersuchungen (anders als im Tractatus⁴) stark gemacht hat. Es besagt, kurz zusammengefasst, dass all unser Denken und Fühlen von unseren „Lebensformen“ bzw. „Sprachspielen“⁵ abhängt und dass es keine Universalgrammatik gibt, die allen Sprachspielen zugrunde liegt.⁶ Ebenso sind Musiken bzw. musikalische Praxen als Sprachspiele bzw. Lebensformen oder als Bestandteile derselben zu begreifen. Musiken gewinnen demnach ihre Bedeutung (und Bedeutung heißt immer: für bewusst oder nicht-mehr-bewusst *deutende* Menschen) *allein* aus dem Zusammenhang ihres Gebrauchs. Die in der Praxis entstehenden Bedeutungen und Wahrnehmungen sind nicht hintergebar, das heißt von keinem Standpunkt *außerhalb* der jeweiligen Praxis richtig oder gar richtiger zu erfassen und zu erfahren.⁷ Wenn man aus einem Sprachspiel austritt,

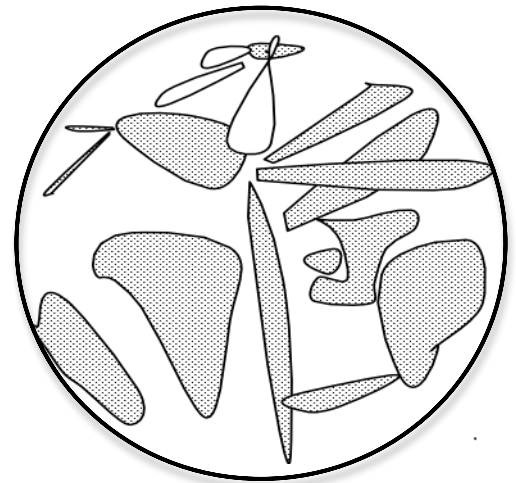


Abb.1: Inkompatible Kulturen bzw. Sprachspiele nach Wittgenstein. Eine Skizze von CW zur Vorbereitung der folgenden Abb. 2 und 3

⁴ Der Tractatus logico philosophicus ist als Entwurf einer Idealsprache zu verstehen, während im Spätwerk das tatsächliche Funktionieren der Alltagssprache untersucht und vorgeführt wird.

⁵ Wittgenstein verwendet „Sprachspiel“ häufig in dem unterscheidenden Sinne, dass es Teil einer „Lebensform“ ist, d.h. greifbarer Ausschnitt aus einer größeren und schwer fasslichen Komplexität. (Vgl. PU '23) In dem Maße jedoch, wie „Lebensformen“ kleinere und „Sprachspiele“ größere Teile benennen, fließen beide Bedeutungen ineinander. Weil es im vorliegenden Zusammenhang darum geht, die kulturelle Eingebundenheit und den entsprechenden kulturrelativen Eigensinn musikalischer Praxen hervorzuheben, wird hier die gemeinsame Bedeutung beider Wörter betont. „Ich werde auch das Ganze: der Sprache und der Tätigkeiten, mit denen sie verwoben ist, das »Sprachspiel« nennen.“ (PU '7). Vgl. dazu auch PU '18, '19, '23, '241 u. S.489 sowie Schulte 1989,146–149.

⁶ Letzteres behauptet zum Beispiel Chomsky mit der „Generativen Transformationsgrammatik“.

⁷ Vgl. Wittgenstein, PU '654 („unser Fehler ist, dort nach einer Erklärung zu suchen, wo wir die Tatsachen als »Urphänomene« sehen sollten. D. h., wo wir sagen sollten: *dieses Sprachspiel wird gespielt.*“), PU '241, ÜG '94, ÜG '105. Vgl. dazu auch Joachim Schulte (1989,221–234) über Wittgensteins Weltbild. Vgl. in diesem Sinne auch Benjamin Lee Whorfs linguistisches Relativitätsprinzip („Die Grammatik formt den Gedanken“) (1956,11f.). Ebenfalls in diesem Sinne ist Dahlhaus zu verstehen, wenn er betont, „dass die Gefühle, derer sich die Musik [...] bemächtigt, keineswegs Regungen sind, die auch außerhalb der

dann wechselt man zugleich in ein anderes Sprachspiel hinein, das keine *höhere* Einsicht für sich beanspruchen kann, sondern lediglich eine *andere*. Die Folgerung daraus ist, dass ein Sprachspiel über das andere ebensowenig zu Gericht sitzen kann wie eine Lebensform über die andere; denn es kann keine Nicht-Sprachspiele geben und ebensowenig metasprachliche bzw. metakulturelle Spielregeln. Dasselbe gilt für die ästhetischen Praxen, die „gespielt“, und das heißt immer zu einem gewissen Teil auch: gelebt werden. (Die Unübersichtlichkeit eines unverbundenen Nebeneinanders verschiedener ästhetischer Praxen in diesem strikt kulturrelativen Sinne soll Abb.1 im Unterschied zu den Abb.2 und 3 kennzeichnen, die ihrerseits die Theorien von Habermas und Seel veranschaulichen.)

Wenn man diesen Gedanken der Getrenntheit auch für *verwandte* Sprachspiele geltend macht und bis zur letzten Konsequenz zuspitzt, dann lässt sich nicht nur nicht mehr bestimmen, was das Gemeinsame von Sprachspielen oder ästhetischen Praxen und daraus hervorgehenden Erfahrungen ist, sondern auch nicht, was überhaupt eine ästhetische Erfahrung sein soll. Ein ästhetisches Fach wie Musik, dessen primärer Zweck ästhetische Erfahrung sein soll, wäre in einer pluralistisch-multikulturellen Gesellschaft seinen Zweck los.

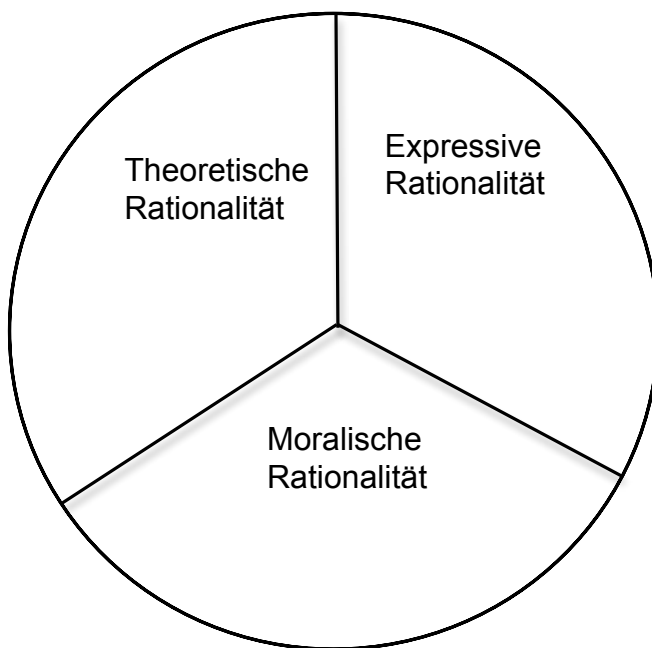


Abb. 2 (von CW): Die Dimensionen der Vernunft nach Habermas

Eine Möglichkeit, den „linguistic turn“, also den Wechsel vom Bewusstseinsparadigma zum Sprach- bzw. Zeichenparadigma, mitzuvollziehen und dennoch solchem radikalen Relativismus entgegenzutreten, besteht darin, statt im Bewusstsein im kommunikativen Handeln von Menschen eine universelle Ordnung zu finden. So formuliert Habermas in der *Theorie des kommunikativen Handelns* (1981) universelle Geltungsansprüche in Bezug auf eine objektive, eine soziale und eine subjektive Welt, die sich in jeweils unterschiedlichen kommunikativen Begründungsweisen bzw. Rationalitäten zeigen (vgl. Abb.2).⁸

Die verschiedenen Begründungsweisen findet Habermas modellhaft in der Sprache und identifiziert diese mit den drei sprachpragmatisch unterschiedenen Geltungsdimensionen der (theoretischen) „Wahrheit“, der

Musik und ohne sie existieren“. (1988,333) Einen vergleichbaren und ausdrücklichen Bezug zu Wittgenstein hat auch Reinecke (1973) entwickelt. Vgl. dazu Abschnitt 2.3.

⁸ Eine Auseinandersetzung mit dem radikalen postmodernen Relativismus vgl. „Die Einheit der Vernunft in der Vielfalt ihrer Stimmen“ in Habermas 1992,153-186

(moralischen) „Richtigkeit“ und der (expressiven) „Wahrhaftigkeit“.⁹ Dementsprechend gelangt er zu drei Rationalitätstypen oder kurz Rationalitäten. Als vierte zieht Habermas zwar die ästhetische Rationalität selbst in Erwägung¹⁰, entscheidet sich aber dann doch, das Ästhetische dem expressiven Handeln zuzuschlagen (vgl. 1981,41f.,138ff. u.a.). In dieser Hinsicht kommt Martin Seel mit einem verwandten theoretischen Ansatz zu einem anderen Ergebnis.

Seel geht von einem ähnlichen Vernunftbegriff wie Habermas aus, kritisiert aber das unverbundene Nebeneinander der Rationalitätstypen, weil damit das kritisch ergänzende Wechselverhältnis zwischen den Rationalitäten nicht erklärbar wird. (Seel 1985,322f.) Sein Vernunftmodell führt die verschiedenen Rationalitäten nicht wie Habermas auf Standardformen der Rede zurück, sondern auf komplexe Situationen, genauer gesagt: auf komplexe Begründungsverhältnisse in praktischen Situationen.

Und zwar Begründungsverhältnisse, wie sie sich handelnden Menschen in dieser Situation darstellen. Diese gerinnen als generalisierte Situations-einschätzungen zu Einstellungen oder Grundarten der Rationalität (1985, 91). „Einstellungen, seien sie Ausdruck begrenzter oder umfassender Praktiken, sind die kleinsten unterscheidbaren Größen von (wittgensteinschen) Lebensformen.“¹¹ Grundarten der Rationalität sind „Formen der Begründbarkeit von *Praktiken*“ oder kurz „Praxisformen“ (ebd.120, 321).

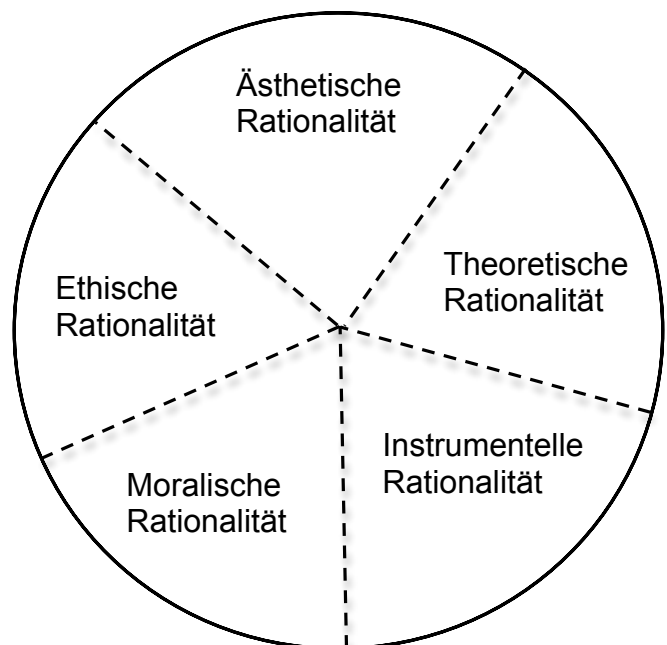


Abb. 3 (von CW): Die Dimensionen der Vernunft nach Seel

Die Begründungsverhältnisse sind in der Praxis kaum jemals „rein“. Zum Beispiel führen theoretische Begründungen auch ethische und ästhetische Annahmen mit, deren Begründung

⁹ Habermas, TdkH Bd.1, 1981,149 (Darstellung in einer Matrix S.439). Einzelne Äußerungen, die auf einen weiteren Sprachbegriff bei Habermas hinzuweisen scheinen (vgl. ebd. S.387f.), bleiben in dieser (üblichen) Lesart unberücksichtigt.

¹⁰ ... „die von Jakobson betonte, auf die Darstellungsmittel selbst bezogene »poetische« Funktion“ der Sprache. (1981/375)

¹¹ Seel 1985,111. „Im Kontext dieses Begriffs der Einstellung gibt die Art des *Satzes*, den einer denkt oder äußert, überhaupt nichts darüber zu erkennen, aus welcher Einstellung er sich gerade verhält. Aufforderungen und Absichtserklärungen, Behauptungen und Expressionen geben nicht bestimmten Einstellungen prominent Ausdruck. Im jeweiligen Handlungs- und Verständigungskontext muss es sich jeweils *zeigen*, welche Einstellung in der gegebenen Situation die maßgebliche ist.“ (123f.)

sich der spezifisch theoretischen Kompetenz entzieht (Seel 1985,324). Ebenso führen auch ästhetische Begründungen theoretische und moralische Gründe mit sich. Die Rationalitäten sind also nicht gegeneinander abgeschottet, sondern durchlässig (darum sind in Abb.3 die Trennlinien gestrichelt).

Seel unterscheidet in seinem Vernunftmodell als kardinale Rationalitätstypen theoretische, instrumentelle, moralische, ethische (bzw. subjektiv oder objektiv präferentielle) und ästhetische Einstellungen als Formen möglicher Rationalität (120–127, vgl. Abb.3).

Vernünftig zu handeln heißt nach diesem Modell, sich in jeder dieser Praxisformen der Welt zuzuwenden, um sie nicht einseitig und damit beschränkt wahrzunehmen. Wer also eine dieser Arten der Weltzuwendung ausläßt – und sei es die ästhetische –, der handelt unvernünftig. Ein Mensch, der nur eine einzige seiner Rationalitäten beachtet, handelt irrational. Wer zum Beispiel aus strikt instrumenteller Vernunft heraus das Ästhetische als irrational ignoriert, der handelt irrational.¹²

Eine erste Orientierungshilfe ist mit diesen Überlegungen gegeben: es gibt etwas, das allen ästhetischen Erfahrungen gemeinsam ist, und dieses etwas liegt in der Art des handelnden Weltzugangs, also in der ästhetischen Praxis. Dieses Ergebnis scheint auf den ersten Blick eher der strikten Subjekt- und Prozessorientierung in der ästhetischen Theorie von Gruppe B2 (vgl. Abb.1 in 1.3) zu entsprechen, während der gleichzeitige Bezug auf Gruppe B1, deren gemeinsames Merkmal in der Gewichtung (und ästhetischen Wertschätzung) des selbst produzierten Produktes besteht, paradox erscheint. Dieses Paradox wird sich jedoch auflösen, weil Produkte ästhetische Funktionen in der Praxis erfüllen können, indem sie etwa spezifische Attraktionen bereithalten (oder auch verweigern), die zum Verweilen in ästhetischen Wahrnehmungsvollzügen in ästhetischen Einstellungen verführen, und indem sie zur Verständigung über diese Attraktionen mit anderen (oder auch sich selbst) einladen, wie im weiteren Verlauf von 2.1 und 2.2 gezeigt werden soll.

Der Begriff ästhetischer Praxis ist durch ästhetische Wahrnehmungsvollzüge oder Wahrnehmungsversuche in der Konfrontation mit Objekten bestimmt. Er schließt aber auch verbale oder nonverbale Verständigungen über diese Wahrnehmungsvollzüge bzw. deren Objekte und ihre Attraktivität ein sowie Handlungs- bzw. Verhaltensweisen der Wahrnehmenden, die ihre Wahrnehmungsvollzüge begünstigen sollen.

¹² Vgl dazu auch Seel 1985,315ff., wo in amüsanten Aphorismen „Ästheten“ und „Banausen“ als Idealtypen wenig idealen Verhaltens einander gegenübergestellt werden und der „Barbar“ als vernünftiger Mensch hervortritt. Die „Lehre des Barbaren [...]“ enthält vier Grundsätze, die er nächstelang zu erläutern versteht. Ihr verspielt eure Freiheit, wenn ihr alles in eine Form der Erfahrung kehrt. Der Mensch hat mehrere Leben in einem. Er ist nur da ganz Mensch, wo er darauf verzichtet, immer den ganzen Menschen zu spielen.“

2.1 Ästhetische und andere Arten der Praxis bzw. der Weltzuwendung

Die Besonderheiten der verschiedenen Praxen und Wahrnehmungen entsprechen dem, wie Menschen in der lebendigen Praxis Situationen einschätzen. Sie gründen letztlich in den Situationsbeschreibungen von vielen Menschen. Daher entsprechen sie grundsätzlich genau der Perspektive, wie Schüler- und LehrerInnen in Unterrichtssituationen sie wahrnehmen und beschreiben können. Dieser Situationsbezug der Beschreibungen aus der Teilnehmerperspektive bleibt auch erhalten, wenn deren Beschreibung als „Form der Praxis“ oder „Art der Weltzuwendung“ generalisiert und damit abstrakter wird.

Die unterschiedlichen Begründungsverhältnisse in diesen Situationen kennzeichnen verschiedene Rationalitätstypen als Formen der Begründbarkeit von Praxen. Deren Zahl und Unterscheidung ist nicht absolut festgelegt, aber es lassen sich Grundtypen solcher rational begründbarer Praxisformen unterscheiden: Eine instrumentelle, eine moralische, eine ethisch-präferentielle, eine theoretische und eine ästhetische Praxisform (vgl. oben Abb. 3). Diese verschiedenen Rationalitäten bleiben sozusagen „unterirdisch“ miteinander verbunden, indem sie sich auf dieselbe Kultur bzw. Lebenswelt beziehen, und können einander daher kritisch ergänzen. Im Alltag treten die verschiedenen Praxisformen normalerweise gleichzeitig in wechselndem Mischungsverhältnis auf, wobei in unterschiedlich schnellem Wechsel verschiedene Arten der Praxis dominieren können.

Zum Beispiel kann ein Motorradfreak (sein Name sei Werner) an der roten Ampel dem Klang seines Viertakters in instrumenteller Wahrnehmung lauschen, wenn er den Verdacht hat, das etwas mit der Zündung nicht stimmt, er kann kurz erwägen, ob das dynamische Gasgeben eine zumutbare Belästigung der Mitmenschen darstellt, sich dann aber dem ästhetisch ausdrucksvollen oder auch rein sinnlichen Klang der Explosionen im bunten Licht der Ampeln hingeben, kann vielleicht noch kurz überlegen, ob dies als Veranschaulichung für eine Theorie verschiedener Praxisformen geeignet ist, um kurz darauf den Motorklang dominierend daraufhin zu hören, wann der Zeitpunkt zum Schalten gekommen ist.

Wenn im Folgenden von ästhetischer Praxis und in einer weiteren Differenzierung von drei Grundformen ästhetischer Praxis die Rede sein wird, dann werden dabei diejenigen Merkmale fokussiert, die in der Situation ästhetischer Praxis dominieren, auch wenn diese kaum jemals in Reinform vorkommen dürften.

3. Drei Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung – drei Grundformen ästhetischer Praxis

Das Ästhetische wurde zunächst vom Aisthetischen sowie von instrumentellen, theoretischen, moralischen und ethischen Formen der Weltzuwendung unterschieden und als eine eigensinnige Art der Praxis bestimmt. Das gemeinsame aller ästhetischen Praxen (und Erfahrungen) liegt darin, dass es dabei nicht um irgendwelche moralischen, instrumentellen

oder dergleichen Zwecke geht, in deren Zusammenhang der jeweilige Gegenstand wahrgenommen wird (z.B. „zündet der Motor gleichmäßig“ oder „läßt der Ton das Glas bersten“, aber auch „wurde die Stimmführungsregel beachtet“). Dominierend geht es um den *Vollzug* oder *Prozess* des Vernehmens in einem Zustand, der *frei* von Handlungszwängen und entsprechenden Interessen ist. Diese ästhetische Wahrnehmung liegt nicht nur der ästhetischen Praxis in der Form der Kunst, sondern jeglicher ästhetischen Wahrnehmungspraxis – möglicherweise vom Essen über die Mode bis zu ästhetischem Verhalten zur Natur¹³ – zugrunde.

„Ästhetische Praxis unterscheidet sich von aller übrigen Praxis nicht durch irgendwelche Funktionen, die sie erfüllt, sondern durch eine bestimmte innere Verfassung, die ihr zukommt. Ihr »Telos« ist ein *internes* Telos. Welche sozialen, therapeutischen, ökonomischen und sonstigen Funktionen ihr außerdem zukommen mögen, ist zwar im faktischen Leben keineswegs gleichgültig, darf aber den Begriff dieser Praxis nicht bestimmen.“ (Seel 1993a,32f.)

Über diese sehr allgemeine Bestimmung des Ästhetischen hinaus unterscheidet Seel drei „Formen ästhetischer Praxis“ (1993a,33) bzw. „Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung“ (1991,31) und ermöglicht damit eine weitere Differenzierung der Verständigung über das Ästhetische. Er unterscheidet eine korresponsive, eine kontemplative und eine imaginative ästhetische Wahrnehmung sowie durch die jeweilige Wahrnehmung bestimmte Praxis (siehe Abb.4). Diese drei Dimensionen können sowohl einzeln als auch in unterschiedlicher Kombination und wechselseitiger Durchdringung auftreten. Die Unterscheidung dient nicht allein der theoretischen Verständigung, sondern auch für die musikdidaktische Schulpraxis, damit Ästhetik „ihren Job“ bei der Reflexion und Gestaltung von Unterricht tun kann.

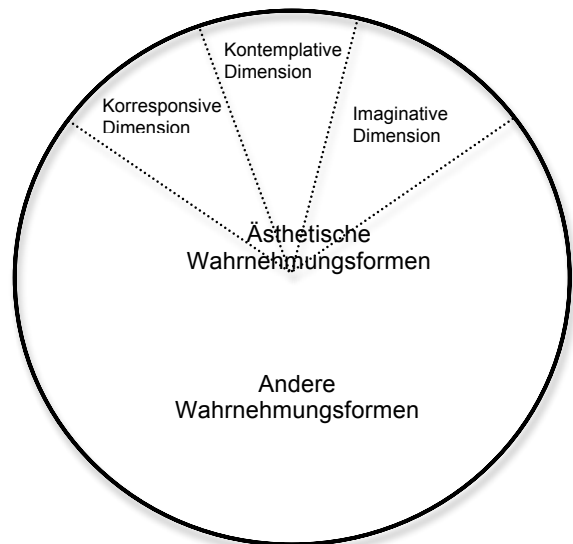


Abb. 4 (von CW): Drei Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung – drei Grundformen ästhetischer Praxis

¹³ Nachdem Seel 1985 schwerpunktmäßig die Rationalität der ästhetischen Praxis am Beispiel der Kunst untersucht hat, entfaltet er 1991 in der „Ästhetik der Natur“ die drei Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung, die auch solche ästhetischen Praxen zu beschreiben erlauben, die nicht mit der Praxis der Kunst zusammenfallen. Die Unterscheidung der drei Dimensionen beansprucht nicht, eine ontologisch-endgültige Klärung ästhetischer Wahrnehmungsweisen zu sein. Vielmehr bietet sie modellhafte Unterscheidungen, deren Plausibilität sich in der Beschreibung jeder ästhetischen Wahrnehmungssituation erweisen muss. Methodisch erscheint die Verknüpfung von sprachanalytischen Untersuchungen zur Rationalität sprachlich vermittelter ästhetischer Urteile und (überwiegend) phänomenologischer Untersuchungen zur ästhetischen Wahrnehmung von Natur unproblematisch, weil ästhetische Wahrnehmungen als Situationen der (bewusst oder nicht bewusst) beurteilenden Objekterschließung verstanden werden. Beide Methoden verbinden sich zu einer Hermeneutik der ästhetischen Erfahrung. Vgl. Seel 1985,278 u. 1991,32f.

Die drei Dimensionen Wahrnehmung bzw. Grundformen ästhetischer Praxis werden hier besonders auf die Musik bezogen, während Seel seine Theorie – auch wenn sie in der vorliegenden Dreidimensionalität an der Ästhetik der *Natur* entwickelt wurde – mehr von Literatur und Bildender Kunst herleitet und überwiegend dementsprechende Beispiele anführt. Es wird sich zeigen, dass die Genese dieser Theorie aus einer Kunstwelt *außerhalb* der dominierenden bildungsbürgerlichen Musikwelt und -philosophie (allerdings bei expliziter Auseinandersetzung mit Adorno) sowohl gewohnte musikwissenschaftlich geleitete Perspektiven auf Musik irritiert als auch Zugänge z.B. zur Tradition der Avantgarden (z.B. John Cage oder Pierre Schaeffer)¹⁴ sowie multimedialen wie -funktionalen Musiken erleichtert. Und nicht zuletzt wird sich zeigen, dass das ästhetische Urteil der SchülerInnen in didaktischen Inszenierungen neu zu gewichten ist.

„Unkontemplativ kann man leben, unkorresponsiv dagegen nicht.“ (Seel 1991,117) Die Wahl der Frisur, des Autos und der Tafelmusik sind alltägliche Korrespondenzhandlungen, mit denen eine Situation gestaltet wird. Die ästhetische *Kontemplation* dagegen gewärtigt ein Objekt ohne Bedeutung in seiner reinen Gegenwart, so dass es gleichsam namenlos wird. Die *Imagination* nimmt wie die Kontemplation Distanz von allen alltäglichen Wahrnehmungen und Interessen, auch von den eigenen geschmacklichen Vorlieben bzw. Korrespondenzen, und nimmt das ästhetische Objekt als ein aktiv zu interpretierendes Zeichen, in dem sich weltbildende Sichtweisen artikulieren.

Als Reinform und exakt getrennt wird keine der drei Wahrnehmungsdimensionen bzw. Praxisformen jemals auftreten. Immer werden Spuren der anderen zu finden sein.

Greifbar wird die Unschärfe der Abgrenzungen zum Beispiel in der Berührung von ästhetischer Imagination und Korrespondenz, wenn man bedenkt, dass ästhetische Imaginationen – also aktiv deutende Konstruktionen, zum Beispiel Projektionen von Artefakten auf die Welt – sich allmählich zu ästhetischen Korrespondenzen wandeln können;¹⁵ nach solchem Wandel scheint es dann, als würde die ursprüngliche Projektion nicht vom Wahrnehmenden hineingelegt, sondern vom Artefakt selbst ausgedrückt. Beispielhaft für solchen Wandel können das Hören von Tonfolgen als Gesten im Gefolge der Affektenlehre, Musik als Abbild

¹⁴ Zur Beschreibung einer eigenen Tradition der Avantgarden vgl. Danuser 1987,111. Postmoderne bzw. Avantgarden und Popmusiken rücken in dieser Beschreibung eng zusammen. Vgl. auch ders. 1984,393 und 397. Zu Danusers Unterscheidung von Moderne und Avantgarden, vgl. auch 1.1.Meyer-Denkman und 1.1.Henze.

¹⁵ Vgl. Seel (1991,176): „Die imaginative *Genese* eines bestimmten Naturverhältnisses oder einer bestimmten Naturerscheinung macht diese nicht notwendigerweise selbst zum imaginativen *Verhältnis* [...]. Eine »vergessene«, eine im Lauf der Zeiten »verschwundene« Projektion ist nicht länger eine Projektion: sie ist zum korresponsiven Naturverhältnis geworden.“ Da Seel die prinzipielle Dreidimensionalität der ästhetischen Wahrnehmung nicht allein für die Ästhetik der Natur beansprucht, muss seine Äußerung auch auf die ästhetische Wahrnehmung von Musik übertragbar sein. Vgl. außerdem das Verhältnis von ästhetisch-konfrontativem, gefühlsmäßigem Urteil und aktiver Interpretation unten in 2.1.4.2, ebd. Anm.37 und Seel 1985,282.

metaphysischer Weltharmonie oder auch die Verknüpfung von Rockmusik mit Erotik¹⁶ gelten. Die stets wiederkehrenden Annahmen einer universalistischen Naturhaftigkeit solcher Korrespondenzen (vgl. oben 1.3) sprechen für die Kraft solcher Wahrnehmungen. An diesem Punkt gibt die Reflexion der korrespondierenden Form ästhetischer Praxis einen wichtigen Hinweis für die erfahrungsorientierte Didaktik: Ästhetisch korrespondierende Wahrnehmung nimmt Gegenstände oder Räume immer als bedeutsam „für mich“ und immer bezogen auf eine Lebensform wahr, deren Ausdruck als mehr oder weniger „gut für mich“ bewertet wird – nicht nur von SchülerInnen oft innerhalb weniger Sekunden. Dabei hat die ästhetische Korrespondenz eine unmittelbare und eine mittelbare Komponente: „Unmittelbar ist die korrespondierende Wahrnehmung auf Gestalt und Ausdruck eines Gegenstands oder Raums bezogen, mittelbar auf die Lebenskonzeption des Wahrnehmenden.“ (Seel 1991,241)

3.1 Ästhetische Korrespondenz:

In den Beschreibungen der ästhetischen Korrespondenz verbirgt sich eine Zweigesichtigkeit, die von Seel nicht thematisiert wird. Es gibt nämlich zwei sehr verschiedene Wege, wie Artefakte Ausdruck und korrespondierende Bedeutsamkeit erlangen können: Einmal wachsen jeder Praxis bzw. jedem Stil durch die *Kontexte* der Verwendung Korrespondenzen zu (z.B. ein Maurer geht nicht in die Oper, ein Punk wählt nicht FDP, ein Jazzler ist kritisch-intellektuell usw.), die jede ästhetische Praxis begleiten.¹⁷ Zum anderen können sich *Imaginationen* innerhalb einer Kunstpraxis sozusagen durch Gewöhnung zur Korrespondenz wandeln (z.B. der Tritonus als diabolus in musica seit der mittelalterlichen Solmisation oder die Bedeutung der Quarte als Konsonanz oder Dissonanz (vgl. die Auseinandersetzung mit 1.1.Körpern)¹⁸). Die werthafte Verknüpfung mit der als gut empfundenen Lebensform leuchtet im ersten Fall unmittelbar ein, aber im zweiten?

Beide Wege der korrespondierenden Aufladung von Musik sollen durch die Gegenüberstellung von zwei verschiedenen Wahrnehmungssituationen noch einmal verdeutlicht werden:

(1) Wenn Werner bei Else, die er neu kennengelernt hat, zu Besuch kommt, dann kann er die Möbel ebenso wie die aufgelegte Musik (oder das Nichtauflegen einer solchen) als Ausdruck einer Lebensform wahrnehmen (SchülerInnen einer siebten Klasse brauchen nach dem Auflegen einer Platte etwa 3 Sekunden bis zum Ah-, Öh- oder Uh-Urteil.). Wäre Werner in diesem Sinne Opernfan, dann wäre dementsprechend eine Punknummer von den Toten

¹⁶ Vgl. Troge 1993, der solche Fälle von Korrespondenzwahrnehmungen musiksoziologisch als „abstrakte Institutionen“ beschreibt.

¹⁷ Vgl. in diesem Sinne auch Bourdieu 1982 sowie die vielen Beschreibungen von Problemen der Musikdidaktik mit Musikpraxen Jugendlicher im Unterrichtszusammenhang, z.B. Terhag 1989 und 1998, Kimmelmeyer 1986, Behne 1993a, Schatt 1998 sowie Ergebnisse der Jugendforschung in der Shell-Studie 1985, bei Willis 1991 sowie Baacke 1993 und 1998.

¹⁸ Gombrich 1963 markiert solche Korrespondenzen in seinem Aufsatz über „Norm und Form“ in der Kunstgeschichte als einen Generator von Bedeutung, die sich – für den Zeitgenossen – schon durch das Nicht-Artikulieren von Stilmitteln artikuliert. In Henrich/Iser 1982,148–178.

Hosen korresponsiv hässlich, eine Arie von Mozart wäre korresponsiv schön.

(2) Eine andere Situation der Korrespondenzwahrnehmung (die für die meisten SchülerInnen der Sekundarstufen relevant ist), zeigt die enge Verwandtschaft der Korrespondenz mit dem Begriff der imaginativen Konstruktion von Bedeutung: Angenommen, die Musik in dem unbekannten Raum hätte bei der ersten Konfrontation keine klare Korrespondenz („einerseits klingt’s nach Punk, andererseits nach Oper“), dann hätte Werner entweder die Möglichkeit, korresponsiv zu urteilen „diese Musik und damit Else, die sie auflegte, passt nicht zu mir“ (= ist korresponsiv hässlich), weil ihn ihr Geschmack befremdet, oder er könnte eine Pause nutzen, um der Musik in mehr imaginativer Einstellung zu lauschen, um mögliche Hörweisen zu finden, in denen die widersprüchlichen Korrespondenzen in eine stimmige Konstellation zu bringen bzw. stimmig auf eine Sichtweise zu beziehen wären. In der zweiten Situation wäre seine Wahrnehmung nicht mehr von der korresponsiven, sondern von der imaginativen Dimension dominiert, obwohl er nach wie vor auf Korrespondenzen lauschte – in dem Bestreben, eine mögliche Korrespondenz zu imaginieren.

Die scheinbaren zwei Gesichter der Korrespondenzwahrnehmung können als zwei Pole einer prinzipiell gleich generierten ästhetischen Bedeutung beschrieben werden, nämlich als Ergebnis von mehr oder weniger bewusst praktizierten Bedeutungszuschreibungen in unterschiedlichen Situationen. In der einen Situation wird ein ganzes stilistisches Phänomen in bezug auf die Gruppenmerkmale jener Menschen gehört und mit Sinn belegt, die diesen Musikstil hören. In der anderen Situation werden Details aufmerksam und vor dem Hintergrund dazugehöriger Vorinformationen gehört und mit Sinn belegt (einmal mögen es musikwissenschaftlich ausgezählte und „objektiv“-historische Infos sein, ein anderes Mal Infos über politische Schikane oder eine vorangegangene Schlägerei).¹⁹ In beiden Situationen ist der ästhetische Gegenstand Bestandteil einer Lebensform und wird aus diesem Gebrauch heraus als ausdrucksstark bedeutsam wahrgenommen. Diese kontextbezogene, korresponsive Dimension ästhetischer Wahrnehmung ist – mehr oder weniger – Bestandteil jeder ästhetischen Erfahrung und kann von keiner erfahrungsorientierten Didaktik ignoriert werden.²⁰

¹⁹ Zur korrespondenzbildenden Kraft von Rezeptionssituationen bei einer Hinrichtung, aber auch in der Kirche, im bürgerlichen Salon oder im Stadtpark im Rahmen einer open-air-Veranstaltung vgl. Kaiser 1991a. Zur engen Verknüpfung heutiger ästhetischer Korrespondenzen mit filmmusikalischen Verwendungsweisen einerseits, mit „falschen“ analytischen Voraussetzungen andererseits vgl. Behne 1987 u.1994.

²⁰ Die Betonung dieser Tatsache entspricht zugleich den Erkenntnissen aus der Grundlagenforschung. (Kaiser 1989). Der Hirnforscher Ernst Pöppel (1992) fasst es mit den Worten zusammen: „Man macht sich wahrscheinlich meist falsche Vorstellungen von der Informationsverarbeitung. Das ist eine Tradition, die von den abstrakten Wissenschaften und besonders von der Philosophie und der Psychologie bestimmt ist. Man hat hier eine Weise des Kategorisierungszwangs herausgebildet, durch den man verschiedene Bereiche der Kognition definiert und ihnen dann Wirklichkeit zuspricht. In der Psychologie meint man so, es gebe einen Bereich der Gefühle, einen des Gedächtnisses oder einen der Wahrnehmung, als seien dies alles unabhängige Bereiche.“ Dieselbe Erkenntnis hat der Musiksoziologe Alexander Troge (1993) in einem Konzept zur Simulation musikalischen Verhaltens auf dem Computer umgesetzt, das die Wechselwirkung zwischen verschiedenen Makro-, Mikro- und Elementfeldern graphisch veranschaulicht und begrifflich mit der Idee einer wechselseitigen „Resonanz“ der Bedeutungsfelder ergänzt. Das Modell zeigt, wie durch das Resonieren verschiedener Felder Merkmale verstärkt oder getilgt werden können. Beide Beschreibungen sprechen dagegen, dass eine Isolierung von zum Beispiel Akkordstrukturen als „reine Musik“ in ihrem korresponsiven Ausdruck angemessen ist. Vgl. dazu auch Teil 2.3.

Die bedeutungstheoretische Frage, wie Musik zu ihren ästhetischen Bedeutungen und Korrespondenzen kommt, muss hier nicht entfaltet werden.²¹ Es bliebe einerseits etwa zu fragen, ob die Wahrnehmung zum Beispiel eines Kuckucksrufs oder eines Martinshorns in einem Musikstück als eine Korrespondenzwahrnehmung zu beschreiben angemessen wäre, weil sich darin allein wohl kaum schon eine Lebensform ausdrückt. (Auch die Wahrnehmung zum Beispiel eines fröhlichen oder traurigen Ausdrucks als Artikulation einer Lebensform zu verstehen, erschiene gewagt.) Dagegen wäre andererseits zu erwägen, dass die identifizierende und isolierende Wahrnehmung einer Kuckucksterz nicht jeder ästhetisch bedeutsamen (und damit kulturspezifischen) Praxis angemessen wäre. Eine fallende Terz wird nicht in jeder musikalischen Praxis als Kuckuck wahrgenommen. Solche isolierten Bedeutungen werden also aus einem spezifischen musikalischen Sprachspiel heraus wahrgenommen – und sind dementsprechend auf ihre mittelbaren ästhetischen Korrespondenzen hin zu belauschen bzw. zu befragen. Aber die Beantwortung dieser bedeutungstheoretischen Frage ist für den Begriff der ästhetischen Korrespondenz nicht erheblich. Es genügt die Möglichkeit, zwischen einer primär den eigenen sinnlichen Korrespondenzen verhafteten ästhetischen Praxis und einer imaginativ an anderen, zum Beispiel provokanten oder rätselhaften Phänomenen interessierten ästhetischen Praxis zu unterscheiden.

Angeichts dieser Unterscheidung wird auch der Unterschied zwischen existentieller und imaginativer Korrespondenzwahrnehmung deutlich, der die beiden oben unterschiedenen Wahrnehmungssituationen von Werner kennzeichnete²²: Die existentielle begleitet jede Alltagspraxis und bezieht den Ausdruck ihrer Gegenstände ausschließlich auf ihre Relevanz und Stimmigkeit für die Lebensform des Wahrnehmenden. (Sie ähnelt der „existentiellen Aufmerksamkeit“ in 1.1.Roscher.) Solche dominierend korresponsive ästhetische Praxis fragt nach den Korrespondenzen zum eigenen Geschmack bzw. „Bauch“ und nach der intensivierenden Funktion eines entsprechenden ästhetischen Objekts. Eine imaginative Korrespondenzwahrnehmung dagegen ist an der Erkundung möglicher anderer, zu anderen Lebensformen passender Korrespondenzen interessiert.

²¹ Vgl. dazu Rolle 1999,123-155 und Teil 2.3

²² Vgl. auch Seel 1991,256 und 157 zu dieser Unterscheidung.

Worauf es im Begriff der Korrespondenzwahrnehmung ankommt, das ist die nicht-begriffliche und gleichwohl *wirkliche* Verknüpftheit von ästhetisch-korrespondivem Ausdruck und einer Lebensform.

(„Dieses Sprachspiel wird gespielt“ – auch im Klassenzimmer!) Das Kontinuum zwischen bildlichen und nichtbildlichen, zwischen gestalt- und gefühlhaften sowie denkbaren anthropologischen Konstanten und kulturellen Variablen ist im Begriff der ästhetischen Korrespondenz als unauflöslich akzeptiert.²³ Er reflektiert den Umstand, dass alle ästhetisch wahrgenommenen Bedeutsamkeiten per se kulturell durchmischt sind, so dass Streitigkeiten um Universalismen in der Musik in bezug auf ästhetische Korrespondenzen müßig sind: Wer ästhetisch wahrnimmt, der hat welche. Hier trifft Wittgensteins Satz zu, dass „unser Fehler ist, dort nach einer Erklärung zu suchen, wo wir die Tatsachen als »Urphänomene« sehen sollten. D.h. wo wir sagen sollten: dieses Sprachspiel wird gespielt.“ (PU '654, s.o. 2.1.2). Mit anderen Worten: Die ästhetischen Korrespondenzen sind als eine Dimension ästhetischer Praxis anzuerkennen und zu berücksichtigen. Das ist musikpädagogisch in zweierlei Hinsicht von Bedeutung:

Zum einen wird damit eine Dimension hereingeholt, die in musikwissenschaftlich geleiteten, strukturanalytischen Musikzugängen vernachlässigt wird. Entsprechend dieser problematischen Verkürzung musikalischer Praxis verweist die Berücksichtigung der ästhetisch-korrespondiven Wahrnehmung auf die Problematik einer gängigen Unterscheidung zwischen „reiner Musik“ und „Außermusikalischem“. (Exemplarisch liegt sie bei 1.1.Hansen vor; ausführlich zu den Folgerungen vgl. Teil 2.3).

Zum anderen verweist die Berücksichtigung der ästhetisch-korrespondiven Dimension im doppelten Sinne auf die Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler: Erstens werden die außerschulischen (häufig pop-) musikalischen und dominierend korrespondiven Praxen als ästhetische Praxen anerkannt und sind daher leichter einzubeziehen. Zweitens (und dies ist vermutlich die wichtigste Konsequenz) sind die Korrespondenz-Wahrnehmungen der SchülerInnen in jeder konkreten, ästhetische Erfahrung bezweckenden Unterrichtssituation zu berücksichtigen. Das hat Folgen für die Interaktions- und Kommunikationsformen in einem Musikunterricht, der (primär) ästhetische Erfahrung initiieren und nicht Kunst- oder Wissenschaftspropädeutik betreiben will.

Schließlich eröffnet die Thematisierung korrespondiv-ästhetischer Wahrnehmungspraxen auch produktionsdidaktische Anknüpfungsmöglichkeiten, zum Beispiel in Form der Produktionsaufgabe, einen korrespondiv schönen Klassensong zu produzieren. (Weiteres dazu in 2.2)

²³ Vgl. dazu auch den Gegensatz von ästhetischer und polyästhetischer Wahrnehmung bei der Unterscheidung von 1.1.Meyer-Denkman-A und -B.

3.2 Ästhetische Kontemplation

Die Praxis der ästhetischen Kontemplation ist zugleich einfach beschrieben und eröffnet viele Fragen. In dem Moment, wo wir einen Monitor auf dem Schreibtisch aufmerksam anschauen, ihn aber nicht mehr (funktional) als Monitor wahrnehmen, wo wir entsprechend eine Beethoven-Symphonie nicht mehr (genießend) als Beethoven-Symphonie oder ein knatterndes Moped nicht mehr (genervt) als knatterndes Moped wahrnehmen, kontemplieren wir ästhetisch; das Mopedknattern verliert seine nervende Qualität dann allerdings nicht, weil wir auf etwas anderes konzentriert wären, sondern weil es zu einem rein sinnlichen Phänomen wird; weil wir das Phänomen bar jeder Bedeutung nur noch in seiner Materialität (mehr *zulassen* als) *wahrnehmen*. Diese sinnabstinente Aufmerksamkeit „hält sich im Auge der Gegenwart auf, in dem alle Orientierungen gegenstandslos werden.“ (Seel 1993b,35) Wer würde solche ästhetische Praxis nicht aus seiner Schulzeit erinnern, wenn Kreidestaubkaskaden durch geometrische Sonnenstrahlen wirbelten, die Wortketten des erklärenden Lehrers zum reinen Klang und individuelle Details seiner Artikulation zum phänomenalen Ereignis wurden.

Zum Beispiel Techno kann in diesem Sinne als eine stark kontemplative ästhetische Praxis beschrieben werden. Die elektronisch erzeugten Klänge oder „geloopten“ und vielfach verfremdeten „konkreten“ Samples sind ihrer Korrespondenzen zu Sounds aus Alltagsgeräuschen wie auch aus anderen musikalischen Stilbereichen weitgehend beraubt. Sie betonen damit ihre Autonomie als Klanggeschehen gegenüber dem Hörer. Dass durch die ausdrückliche Maschinenhaftigkeit der Musik sowie durch die interaktiven und reflexiven Kontexte, Deutungsversuche (oder Ablehnungen von Deutungsversuchen!) die gesamte Techno-Praxis imaginativ und korrespondativ aufgeladen wird, schmälert deren kontemplativen Kern nicht.²⁴ Zur kontemplativen Techno-Praxis gehören zusammen mit der Musik selbstverständlich ebenso das Licht, die das (kommunikativ sinnvolle) Reden erschwerende Lautstärke und besonders das vereinzelte Tanzen zum Herbeiführen und Aufrechterhalten der rein sinnfreien Sinnhaftigkeit.²⁵

Die Annahme, dass es eine ästhetische Kontemplation gibt, wirft zugleich ein philosophisches und ein ästhetik- wie schul-praktisches Problem auf. Wenn man davon ausgeht, dass der Mensch überhaupt etwas als pures Phänomen, ohne Korrespondenz zu irgendwann gemachten Erfahrungen, wahrnehmen kann, dass mit anderen Worten eine von allen anderen Praxen (bzw. Interessen) befreite, von jeglichem Sinn absehende Kontemplation möglich ist,

²⁴ Vgl. zum Beispiel Anz/Walder 1995, Maset und Lingner 1995 (ohne Seitenangaben), Maset 1995a,68–71 und Lenz 1997.

²⁵ Die Betonung der kontemplativen Dimension des Tanzens steht einer korrespondativen oder imaginativen Tanzpraxis nicht entgegen. Auch hier können alle Dimensionen ästhetischer Praxis eher integrativ, dh. ineinander verschmolzen, oder isoliert auftreten. Vgl. dazu auch 1.1.Schütz.1.3.1.

dann stellt sich die Frage: Wie lässt sich die logische Unmöglichkeit überwinden, dass einerseits über kontemplative Erfahrungen nicht gesprochen werden kann, weil kommunikative Bezugnahme einen *Sinn* stiftet und damit die *sinnfreie* Selbständigkeit des Phänomens vergewaltigt, dass andererseits aber z.B. in der Verständigung über die Attraktionen eines kontemplierten Objekts darüber gesprochen werden muss? Eine spannende Frage, die auch im Unterrichtsgeschehen immer wieder zu Gesprächen über den Sinn von graphischen Darstellungen und zu Experimenten anregt. Zudem wird erneut die Leistung von (Fach)Sprachen in musikalischen Praxen relativiert und das kontemplative Produkt rückt als Bezugspunkt für die Verständigung nach vorn.²⁶

Entscheidender als das *Was* der rein kontemplativen Wahrnehmung ist insofern das *Dass*, als es die Möglichkeit der Distanznahme zu jeglichem kulturellen Sinn bedeutet. Wenn auch die sozialen Ich-Grenzen damit zugleich schmelzen, bleibt in der Erfahrung dennoch eine Differenz zum Phänomen bestehen.²⁷ Jede Deutung (& Lebensweise), jede Perspektive auf Was-auch-immer schrumpft damit zu nur noch *einer* Deutung unter anderen, dergegenüber jedes ästhetische Phänomen sein unerreichbares Anderssein gewahr werden lässt.

Zum Beispiel Pierre Schaeffer hat schon 40 Jahre früher als die Techno-Bewegung – und 30 Jahre später als Duchamp und der Bruitist Luigi Russolo – von einer vergleichbaren ästhetischen Erfahrung aus dem Umgang mit konkreten Klängen im Studio berichtet:

„Die Funde von 1948 überraschten mich ganz allein. Ich komme ins Studio, um »Geräusche sprechen zu lassen«, das Maximum aus einem »dramatischen Klangdekor« herauszuholen – und stoße dabei auf die Musik. Bei der Anhäufung von Klängen, die einen *Indiz*-Wert besitzen, heben sich diese Indizien schließlich gegenseitig auf; sie beschwören nicht mehr das Dekor oder die Schicksalsknoten einer Handlung, sondern artikulieren sich *durch sich selbst*, bilden untereinander [...] Klangketten.“ (Schaeffer 1973,21)

Schaeffers „Klangdekor“ und „Indiz-Werte“ sind als welt- und korrespondenzhaltige Dimension der Klänge zu verstehen, die sich nach häufigem Hören vom Klangphänomen löst bzw. lösen kann. Ob Schaeffer mit der übrigbleibenden „Musik“ wirklich das kontemplativ-ästhetische, sinnfreie Phänomen meint, oder ob in seinem Musikbegriff noch Korrespondenzen oder Imaginationen mitschwingen, ist an dieser Stelle nicht von Belang. Es sei lediglich darauf hingewiesen, dass musikalische Kontemplation sich nicht in der Wahrnehmung musikalischer Formen (wie zum Beispiel Fuge, Sonatensatzform, Krebs, Para-

²⁶ Zur möglichen Funktion von Fachsprachen und musikalischen Formen als ästhetische Techniken vgl. 2.3.2.

²⁷ John Cage schreibt in seiner „Rede an ein Orchester“ (1976,57f.) dieser kontemplativen Wahrnehmung – er bezieht sich dabei auf den Buddhismus – eine Qualität zu, die über die bloße Erfahrung der Differenz hinausgeht: Jedes kontemplierte Ding scheint eine eigene Seele zu haben und ist erst dann ganz bei sich, wenn die Differenz vollständig ist. Vgl. im Gegensatz dazu Adorno, der vergleichbare Wahrnehmungssituationen dadurch charakterisiert, dass sich die schmerzlich trennende Grenze zwischen Subjekt und Objekt auflöst. Vgl. 1.1.Meyer-Denkman.2, Anmerkung 6 und 2.3.2.

meterentwicklung etc.) erfüllt (vgl. dazu 2.3.2).²⁸ Es darf aber wegen der Nähe von sinnfreiem Phänomen und „Musik“ (in Schaeffers Sinn) vermutet werden, dass Schaeffer hier von ästhetisch-kontemplativen Erfahrungen schreibt.

Nach dieser groben Skizzierung der dreidimensionalen Differenzierung des Ästhetischen aus musikbezogener Perspektive können schon erste didaktische Gewinne bilanziert werden:

Wie Schaeffer im Studio, so hätte prinzipiell auch Werner im fremden Zimmer die Möglichkeit gehabt, die korrespondiv sinnhafte Musik sinnfern zu kontemplieren. Dass allerdings die Eignung der jeweiligen Musiken dazu, dem Hörer zur ästhetischen Kontemplation, Korrespondenz oder Imagination zu verhelfen, unterschiedlich ist, liegt auf der Hand.

In dieser Beziehung zwischen ästhetischem Objekt und ästhetischer Wahrnehmung liegt eine weitere Differenzierung des Ästhetischen, die einer erfahrungsorientierten Didaktik hilft, „ihren Job zu tun“. Von hier aus wird nämlich noch einmal die Rolle des ästhetischen Objekts in der und für die ästhetische Erfahrung deutlich: zuerst hilft es dem Menschen sozusagen aus anderen (instrumentellen, moralischen etc.) Einstellungen heraus und in die ästhetische Einstellung hinein, und dann hilft es ihm, in dieser Einstellung zu verweilen. Von hier aus lassen sich in der Schule Produktionsaufträge formulieren, die weder ein bestimmtes Medium noch eine bestimmte Technik vorgeben müssen, indem sie zunächst auf die ästhetische Funktion des Produkts verweisen. (Beispiele dazu in 2.2.)

Ein wesentlicher didaktischer Gewinn liegt in der Dreiteilung des Ästhetischen insofern, als spezielle ästhetische Praktiken, die sich in der Schule ergeben, differenziert auf das Kriterium „ästhetische Erfahrung“ bezogen werden können, ohne dass die einzelne Schulpraxis entweder auf eine diffus *aisthetische* Sensibilisierung oder Sinnlichkeit reduziert oder auf eine speziell *traditionelle Kunstpraxis* bezogen werden muss.

3.3 Ästhetische Imagination

Die Praxis der ästhetischen Imagination wurde im Zusammenhang mit der Praxis der Korrespondenz schon gekennzeichnet und bedarf an dieser Stelle keiner weiteren Aus-

²⁸ Ein Beispiel für einen musikwissenschaftlichen Musikzugang, der die musikalische Erfahrung verkürzt, liefert Frisius (1980, 133–150), nachdem er selbst auf einen erweiterten Musikbegriff (138) der *Musique concrète* hingewiesen hat, der „sämtliche Hörerfahrungen – von der Musikerfahrung im engeren Sinne über die »Musik im Alltag« bis zur [...] auditiven Alltagserfahrung“ zugänglich macht. (148) Über ein anderes Beispiel (die *Symphonie pour homme seul* von P. Schaeffer und P. Henry) schreibt Frisius: „Schaeffer hat betont, dass diese Musik ästhetisch doppeldeutig gehört werden kann – einerseits vorwiegend musikalisch, andererseits hörspielartig.“ (146)

fürungen. Die Ästhetik der Imagination – „die konventionellste unter den Strömungen der modernen Ästhetik“ (Seel 1993b,37) – ist von Anfang an mit der Ästhetik der Kunst verbunden. Ihr hervorstechendstes Merkmal wird von allen Produktionsdidaktikern von Jöde bis Schütz betont: die interpretierende bzw. projizierende und konstruierende *Aktivität* im Umgang mit ästhetischen Objekten. Zum Beispiel schreibt Jöde: „Wer ist der Produktivere, der Maler, der in einem Saal drei Stunden die Decke mit allen möglichen schönen Bildern bemalt, oder der Nichtstuer, der die Zeit über mit verschränkten Armen dabei sitzt und das Werden an der Decke verfolgt?“ (Vgl. 1.1.Jöde, Anm. 6)

Die imaginative ästhetische Praxis ist konstruierend bzw. konstruktiv. Sie vernimmt nicht nur korrespondierend auf „meine“ Lebensform bezogen, sondern lässt sich auf Verunsicherungen, Rätsel, Paradoxien und Provokationen ein; sei es auf der Suche nach neuen, korrespondierend attraktiven Objekten (zum Beispiel Musikstücken), sei es auf der Suche nach neuen, gleichermaßen welt- wie selbstbildenden Sichtweisen.

Weitere Merkmale der ästhetisch-imaginativen Praxis werden im Abschnitt 2.1.4 zur „ästhetischen Praxis der Kunst“ sichtbar, die durch das Zusammenspiel von korrespondierend, imaginativer und kontemplativer ästhetischer Praxis charakterisiert ist.

4. Die Form der ästhetischen Praxis der Kunst: Eine Kombination der drei Grundformen

„»Praxis der Kunst« nenne ich vereinfachend jede menschliche Tätigkeit des wahrnehmenden oder herstellenden Umgangs mit Werken der Kunst. Dies ist keineswegs die einzige Art ästhetischer Praxis; sie ist vielmehr eine unter anderen Arten ästhetischen Verhaltens.“ (Seel 1993b,31)

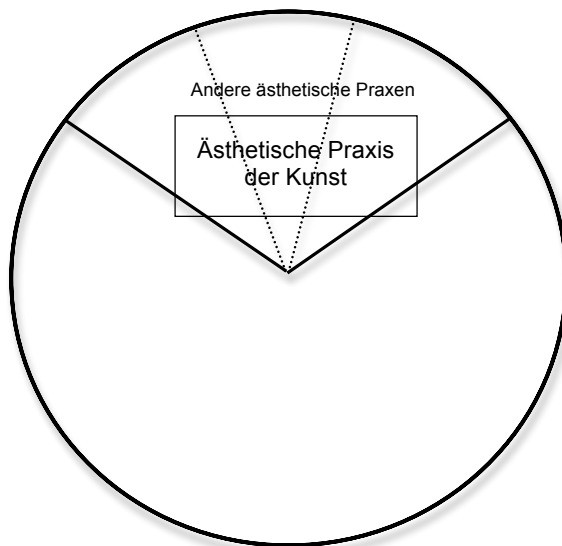


Abb. 5: Kunst ist eine der ästhetischen Praxen

Wenn hier von Werken der Kunst die Rede ist, dann sind damit nicht „ewige Werke“ in dem Sinn gemeint, dass diese „an sich“, unabhängig von ihrem Wahrgenommen-werden, Kunstwerke wären. Vielmehr bietet Seels formale Beschreibung der Grundformen ästhetischer Praxis die Möglichkeit, gleichermaßen eine historisch definierte Praxis der Kunst zu erfassen, deren Werke z.B. von der historischen Musikwissenschaft festgeschrieben werden, und eine durch gegenwartsbezogene Ereignisse bestimmte Praxis, deren Werke bzw. Ereignisse oder Produkte ihre aktuelle Gegenwart kaum überdauern.²⁹ Damit

²⁹ Eine entsprechende Unterscheidung unternimmt für die historische Musikwissenschaft Danuser (1984 u. 1987), wenn er

wird es auch begründbar, dass SchülerInnen an selbst hergestellten Produkten *in der Form der ästhetischen Praxis der Kunst* ästhetische Erfahrungen machen können. Und zugleich werden dem Didaktiker Orientierungshilfen für die Inszenierung von Situationen ästhetischer Erfahrung an die Hand gegeben.

Die ästhetische Praxis der Kunst kann als das Neben- (und In-) einander der ästhetischen Dimensionen, sie kann aber auch als Nach- (und In-) einander von Konfrontation, Kommentar und Interpretation beschrieben werden. Beide Beschreibungen erhellen verschiedene Aspekte dieser ästhetischen Praxis. Die Beschreibung als Nacheinander lehnt sich an Seels Untersuchung zur ästhetischen Rationalität an, die Beschreibung als Nebeneinander an seine Untersuchung zur ästhetischen Wahrnehmung von Natur. Zwar rühren die beiden Beschreibungen aus unterschiedlichen Methoden – die erste aus einer mehr sprachanalytisch-pragmatischen, die zweite aus einer mehr phänomenologischen (vgl. 1991,32f.). Weil aber Situationen ästhetischer Wahrnehmung als Situationen der beurteilenden Objekterschließung zu verstehen sind, verweisen Urteils- und Wahrnehmungsformen aufeinander.

Die möglichst anschauliche Beschreibung ästhetisch-rationaler Praxis (also der Praxis in der Form der Praxis der Kunst) als Neben- und Nacheinander soll nicht nur die argumentativen Voraussetzungen für eine prozess-produkt-didaktische Schulpraxis schaffen, sondern selbst schon Orientierungshilfe für die Beurteilung und Planung von schulischen Erfahrungssituationen sein (so könnten die Abbildungen auch dazu dienen, den Argumentationsgang im ästhetischen Streit mit SchülerInnen an der Tafel zu veranschaulichen). Die graphische Darstellung als *Nebeneinander* soll den Bezug auf die vorangegangenen Differenzierungen der ästhetischen Praxis herstellen und veranschaulichen. Die Darstellung als *Nacheinander* soll erstens die Attraktionen und Risiken ästhetischer Kritik greifbar machen und zweitens die Rolle der kommunikativen Verständigung für deren Genese verdeutlichen.

4.1 ... als Nebeneinander

Nach den bisher vorgenommenen Unterscheidungen des Ästhetischen zunächst vom Aisthetischen und von anderen Dimensionen der Vernunft und zuletzt der Unterscheidung von korresponsiver, kontemplativer und imaginativer Ästhetik ist die Eigentümlichkeit der ästhetischen Praxis (und Erfahrung) in der Form der Kunst schnell benannt: sie ist eine Kombination der drei Dimensionen, die nicht von der korresponsiven Praxis dominiert ist. Die Kombination kann „integrativ“ sein, so dass die Trennung der Dimensionen vom ästhetischen Objekt her nicht angelegt ist und eher von der theoretischen Analyse gesucht werden muss (z.B. in traditioneller Musik), oder sie kann mehr interferentiell sein, so dass schon die

zwischen Werken der Moderne und Werken der Avantgarden unterscheidet. Vgl. dazu ausführlicher in Wallbaum 1995,153f.und Anmerkung 10 in 1.1.Meyer-Denkman.

ästhetische Wahrnehmung ausdrücklich zwischen den Dimensionen springen muss (z.B. in Moderne und Avantgarden, Schaeffer a.a.O. oder Cage). Die ästhetische Praxis der Kunst ist nicht allein auf das Verweilen in jenem interesselosen, „selbstlosen“ Zustand der ästhetischen Kontemplation aus, sondern sie verweilt angesichts eines ästhetischen Objekts, das sowohl die korrespondierende als auch die kontemplative und imaginative Wahrnehmung anregt, ohne dass der Vollzugsprozess an einem Punkt – etwa in einer abschließenden Deutung – zur Ruhe kommt. Der ästhetische Wahrnehmungsvollzug kommt also zu keinem ergebnishaften Ende und wird dennoch, nein: eben darum nicht verlassen.

„Die ästhetische Praxis der Kunst *bricht* mit jeder einfachen ästhetischen Praxis. [...] Das Kunstwerk als Medium der Konfrontation mit Sichtweisen der Welt, das zugleich Weisen der Welt korrespondierend eröffnet und doch zugleich allen (auch allen *seinen*) Sinn kontemplativ entrückt, spielt alle Möglichkeiten ästhetischer Praxis weniger miteinander als gegeneinander aus. Kunstwerke, so könnte man mit Adorno sagen, sind ästhetische Rätsel – freilich ohne darum metaphysische Rätsel sein zu müssen.“ (1993b,39)

Die Funktion des ästhetischen Objekts ist es, möglichen Hörern, Betrachtern oder Lesern als Veranlasser und Zweck dieser ästhetischen Wahrnehmung zu dienen. Der Künstler ist dementsprechend Produzent solcher Objekte, die geeignet sind, möglichen Hörern, Betrachtern oder Lesern als Veranlasser und Zweck ästhetischer Wahrnehmung zu dienen. Die ästhetische Funktion von Objekten erweist sich sowohl in der Rezeptions- als auch in der Produktionspraxis in bezug auf die ästhetische Wahrnehmung.

Die Grundbedingungen ästhetischer Erfahrung im *herstellenden* Umgang mit ästhetischen Produkten unterscheiden sich Seel zufolge insofern nicht grundsätzlich von denjenigen im *rezeptiven* Umgang, als auch die Herstellung eines ästhetischen Produkts von kritischen (imaginativen, kontemplativen und korrespondierenden) Wahrnehmungen begleitet sein muss. (Paul Valéry: „Jeder Dichter wird *schließlich* soviel taugen, wie er als Kritiker (seiner selbst) getaucht hat.“)³⁰ Das Herstellen von Produkten – z.B. das Komponieren – kann in diesem Sinne als ein Experimentieren mit Artikulationsformen beschrieben werden, das auf der Suche nach Produkten ist, die zum ästhetischen Verweilen einladen. (In diesem Sinne erscheint die Beschreibung als *Empirische Komposition* nach 1.1.Paynter/Aston besonders treffend.) Wenn

³⁰ Paul Valéry (1971,126). Vgl. auch Seel (1985,33): „Alle poetische Könnerschaft, deren es zur Kunstproduktion bedarf, gründet in einem wahrnehmenden Sensorium für die Machart ästhetischer Objekte.“

In seinen Ausführungen zur „Praxis des Künstlers“ (1993b,40–43) beschreibt Seel über die hier vertretene Auffassung hinaus eine Besonderheit dieser ästhetischen Praxis, die in sich einen Widerspruch birgt, wenn Seel den Wert dieser Erfahrung einerseits vom jeweils konkreten Produkt abhängig macht („Wie dort ist der Wert der betreffenden Handlung vom Wert der betreffenden Objekte nicht zu trennen.“) und andererseits den Reiz der Künstler-Praxis an die Möglichkeiten eines bloß *möglicherweise* entstehenden Werkes bindet („Der Schriftsteller schreibt in der Gegenwart seines möglichen Werks – einer Gegenwart, die für ihn häufig erregender ist als die des fertigen Produkts.“). Außerdem kann es sich begrifflich bei *dieser* zuletzt genannten Erfahrung des Künstlers gar nicht um eine ästhetische Erfahrung handeln, denn Seel selbst schreibt: „Dieses Präsenz der künstlerischen Produktion ist weder der abgetrennte Augenblick der Kontemplation, noch die situative Gegenwart der Korrespondenz, noch der semiotische Prozess der Imagination.“ (Ebd.42) Der besondere Wert dieser Handlung im Rahmen der Praxis des Künstlers als einer ästhetischen ist unklar. Vgl. dazu auch Seel (1991,236) sowie ausführlich Teil 2.2 und 2.2.2.

Mit anderen Worten gibt es über die Gemeinsamkeit der ästhetischen Wahrnehmungspraxis hinaus einen Unterschied zwischen ästhetischen Rezeptions- und Produktionssituationen, der mit dieser allgemeinen Beschreibung von ästhetischen Erfahrungssituationen nicht erfasst wird. Es bleibt also noch weiterer Reflexionsbedarf hinsichtlich der Besonderheiten von Situationen bestehen, in denen ästhetische Produkte hergestellt werden.

man davon ausgeht, dass es – außer in der musikwissenschaftlich konstruierten Tradition eines idealen Hörers – für die konkreten SchülerInnen keine einheitlichen traditionellen und kulturellen bzw. teilkulturellen Einbindungen mehr gibt und auch keine allgemeine Gesetzmäßigkeit der gesellschaftlich-historischen Entwicklung,³¹ dann bedeutet das für die Herstellung von ästhetischen Produkten in der Schule, dass es bei der Wahl der Techniken (als Artikulationsformen) keine notwendige Bindung an historische Stilfolgen oder -reinheiten gibt. (Ausführlicher dazu in 2.3)

Diese Beschreibungen einer herstellenden ästhetischen Praxis der Kunst entsprechen den prozess-produkt-didaktischen Ansätzen in Gruppe B1 (vgl. Abb.1 in 1.3) sowie den Ausgangsthesen: Jegliche stilistische „Logik“ (vgl. z.B. die historisch-gesellschaftliche „Logik des Materials“ im Sinne Adornos³²) und jegliche (teil)kulturelle Dominanz einer musikalischen Praxis tritt zurück neben alle anderen – auch popmusikalischen – Stile, und die *Attraktivität* des Produkts gewinnt gegenüber der bloß zugelassenen offenen Prozesshaftigkeit an Bedeutung.

Weil diese Funktion des Produkts für die vorliegende, an ästhetischer Erfahrung orientierte didaktische Untersuchung von größter Wichtigkeit ist, aber auch, weil das musikdidaktische Eintreten für die Produktorientierung aufgrund der Geschichte der Musikpädagogik zu Missverständnissen verführt,³³ wird der Darstellung der Funktion des Objekts in Relation zur Wahrnehmung sowie den didaktischen Folgerungen daraus ein eigener Abschnitt gewidmet (siehe 2.2).

³¹ Seel 1985,217; Welsch 1990 u.a.

³² „Die Forderungen, die vom Material ans Subjekt ergehen, rühren [...] davon her, dass das »Material« selber sedimentierter Geist, ein gesellschaftlich, durchs Bewusstsein von Menschen Präformiertes ist. Als ihrer selbst vergessene, vormalige Subjektivität hat solcher Objektive Geist des Materials seine eigenen Bewegungsgesetze. Desselben Ursprungs wie der gesellschaftliche Prozess und stets wieder von dessen Spuren durchsetzt, verläuft, was bloße Selbstbewegung des Geistes dünkt, im gleichen Sinne wie die reale Gesellschaft, noch wo beide nichts mehr voneinander wissen und sich gegenseitig befehlen.“ Adorno (1949,39f.) Vgl. ebenso 1.1.Henze -A

³³ Es geht hier weder um eine „Erziehung zum Kunstwerk“ noch um eine auditive oder polyasthetische Bildung der Aisthesis jenseits aller ästhetischen Praxis. Zur Geschichte der Musikpädagogik vgl. Gieseler 1986 und Gruhn 1993.

4.2 ... als Nacheinander

Was in dem dreidimensionalen Modell ästhetischer Wahrnehmung als Neben- und Ineinander ästhetischer Praxis erscheint, das kann anhand einer Analyse der ästhetischen Kritik auch als das Nacheinander von Konfrontation, Kommentar und Interpretation beschrieben werden. Die erste *Konfrontation* fällt schnell ein Urteil über Sympathie oder Antipathie des Ausdrucks und die Relevanz des ästhetischen Gegenstands für „mich“, ohne dieses Urteil zu problematisieren; der *Kommentar* fasst ästhetisch-materiale Beschreibungen und scheinbar unproblematische Charakterisierungen in häufig metaphorischer Sprache zusammen, und die *Interpretation* versucht, den Eindruck der Konfrontation und die Ergebnisse des Kommentars unter einen Hut zu bekommen. In diesem Spiel der ästhetischen Kritik ist das Urteil des Kommentars sozusagen der Widerpart des konfrontativen Urteils.³⁴

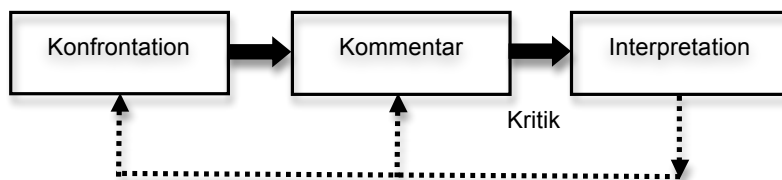


Abb. 6: Modell ästhetischer Kritik

Das Modell ästhetischer Kritik³⁵ kann als ein mögliches Wechselspiel zwischen den drei Dimensionen ästhetischer Wahrnehmungspraxis gelesen werden, auch wenn die Stationen der Kritik nicht einfach mit Di-

mensionen ästhetischer Wahrnehmung gleichgesetzt werden können. Eine derartige Lesart legt Seel zwar selbst nahe, greift diese aber in späteren Schriften nicht wieder auf.

„Die Stadien und Stationen der ästhetischen Kritik markieren Grundbedingungen der ästhetisch simultanen Wahrnehmung in ihren unmittelbar gebannten und auch in ihren reflektierend eingehenden Formen. Im Zusammenspiel: im Zuspiel aus konfrontativer Reaktion, phänomenaler Bewanderung und kritischer Konstruktion spielt die ästhetische Erfahrung sich ab.“ (1985,279)

Ein begrifflicher Unterschied zwischen „Konfrontation“ und „Korrespondenz“ liegt jedenfalls darin, dass die korrespondierende Wahrnehmung eine eigene Form der ästhetischen Praxis *ohne* kontemplative Freiheit oder imaginative Distanz bestimmen kann, wohingegen die Konfrontation nur als Stadium der ästhetischen Praxis der Kunst – also *mit* anschließender Kontemplation und Imagination – zu denken ist. Die Übereinstimmungen und Differenzen zwischen den drei Wahrnehmungsdimensionen und den Stationen der ästhetischen Kritik sind für den Gebrauch dieses Modells nicht entscheidend, daher müssen sie hier nicht im einzelnen reflektiert werden. Es genügt, dass beide Dreieinheiten miteinander *resonieren*³⁶ und nur Details im Einzelfall markiert werden.

³⁴ „Gegen die Stimme der subjektiven Affinität geht im ästhetischen Urteil nichts; aber Sympathie und Antipathie *entscheiden* nicht *allein*. [...] Kommentar und Konfrontation haben ein Vetorecht: gegeneinander: in der Einschätzung ihres Bei-trags zur wertenden Kritik.“ (1985,249)

Diese Unterscheidung verschiedener innerer „Stimmen“ im Modell ästhetischer Kritik in der ästhetischen Erfahrung weist Ähnlichkeiten mit einem Gedanken von Mastnak(1989) auf; allerdings argumentiert Mastnak aus einem anderen Theorie-hintergrund und zieht andere Konsequenzen für die Produktionsdidaktik. Vgl. dazu 1.1.Roscher.3.2.1.

³⁵ In Anlehnung an Seel 1985,236–265

³⁶ Im Sinne Alexander Troges (1993), vgl. auch Wallbaum 1993,62–68

Das Modell gibt Anlass zu drei Erläuterungen: zur Strukturgleichheit von Konfrontation und Interpretation, zur Rolle des Kommentars als möglicher Widerpart des konfrontativen Urteils und zur Funktion interaktiver bzw. kommunikativer Verflüssigung des Kommentars als Generator ästhetischer Rationalität.

Zunächst ist festzuhalten, dass die konfrontative Erstwahrnehmung eines ästhetischen Objekts prinzipiell nach dem Modell der interpretativen Zweitwahrnehmung entstanden ist.³⁷ Das heißt nicht nur, dass den konfrontativen Wahrnehmungen kein minderwertiger Status zukommt, sondern auch, dass Gefühle und andere nichtbegriffliche Reaktionen als vorausgegangene Interpretationen bzw. Erfahrungen begriffen und als in den Leib geschriebene frühere Stellungnahmen ernst genommen werden müssen.³⁸ Sie korrespondieren mit lebensweltlichen bzw. teilkulturellen Situationserfahrungen der Wahrnehmenden.

Der Geltungsanspruch im ästhetischen Urteil über ein ästhetisches Objekt basiert also (als transzendente Faktum) nicht – wie bei Kant – auf einem der Menschheit eigenen, universalistisch-kulturunabhängigen „sensus communis“ als einer Bewusstseinsgegebenheit³⁹, sondern auf einer geteilten oder teilbaren Gegenwart.⁴⁰ Mit anderen Worten: auf kulturrelativen und vergänglichen Erfahrungssituationen. Umgekehrt ist die „richtige Einstellung“ Voraussetzung dafür, um die Attraktivität eines ästhetischen Objekts ermessen bzw. wahrnehmen zu können.⁴¹

Der Kommentar hat in der ästhetischen Kritik die Funktion, gegenüber dem konfrontativen Urteil einen möglichen Widerpart, eine andere Verstehens- bzw. Vollzugsmöglichkeit⁴² des Produkts und damit letztlich auch eine andere Weltsicht zu eröffnen (vgl. Abb.6). Der Kommentar (oder in der einsamen Rezeption auch die phänomenale Bewanderung) kann zu einem Widerspruch zwischen dem ersten, konfrontativen Urteil und einem späteren führen, das sich aus neuen Sichtweisen ergeben kann, die der kontemplative und/oder imaginative ästhetische Wahrnehmungsvollzug – gestützt oder angeleitet durch den Kommentar – eröffnet. Wenn es zu einem solchen Widerspruch kommt, dann besteht zwischen beiden Wahrnehmungs-Urteilen insofern ein kritisches Wechselverhältnis, als sie verschiedene

³⁷ Seel 1985,192f.: „Das Modell, nach dem sich diese »erste«, sprich: elementare, vorkostende Prüfung vollzieht, ist ohne Zweifel jene »zweite«, synthetische, auskostende Erkundung [die „ästhetische Interpretation“, CW], die nicht nur auf das Dass eines primären oder vermittelten Gehalts, sondern auf den ästhetischen Gehalt unmittelbar zielt.“ Diese Beschreibung ist gut vereinbar (nicht gleichzusetzen!) mit einer Erkenntnis des Neurobiologen Roth (1994,212): „Gefühle sind [...] »konzentrierte Erfahrungen«. Vgl. außerdem Seels Beschreibung des Verhältnisses von ästhetischer Imagination und ästhetischer Korrespondenz in Anm. 15.

³⁸ Die Affinität dieses Aspektes zu psychotherapeutischen Annahmen und Praxen liegt hier auf der Hand; man könnte die ästhetische Praxis der Kunst auch als eine „Therapie ohne Not“ beschreiben - damit verlöre allerdings der Therapie-Begriff seine pathologische Konnotation.

³⁹ Kant, Kritik der Urteilskraft, '20

⁴⁰ Vgl. Seel 1985,45 u. 208

⁴¹ Ebd. S.263 u. 274. Über eine fiktiven Streitsituation schreibt Seel: „wer hier die richtige Einstellung hat, der müsste das Geniale des Gedichts erkennen – und wer sie nicht hat, der möge hieran beginnen, sie zu erwerben.“ (ebd. S.212)

⁴² Behne (1992) plädiert für die Rede von Musik-Vollziehen statt -Verstehen. Rolle (1999,123) macht andererseits deutlich, dass es Situationen gibt, in denen die Rede von Musikverstehen durchaus verwendet wird. Zum Beispiel sagt man „Diese Musik verstehe ich nicht“, wenn man nicht weiß, wie jemand sie hört, dem sie gefällt.

Perspektiven bzw. Sichtweisen präsentieren oder eröffnen, die ihrerseits auf unterschiedliche Lebensformen hinweisen. (Psychologisch gesprochen entsteht eine kognitive Dissonanz.)

Der potentiell dissonante Widerpart zum konfrontativen Urteil wurde im ersten Modell ästhetischer Kritik (Abb.6) als Kommentar bezeichnet, weil dieses Wort ansatzweise zweierlei leistet: Erstens den Bezug zur kontemplativen Dimension ästhetischer Wahrnehmung und zweitens den Bezug zur „verflüssigten“ Verständigung über ästhetische Objekte und deren Attraktivität, die wie schon in alltäglichen Situationen ästhetischer Praxis, so besonders in didaktisch eingerichteten Erfahrungssituationen eine Bedingung ästhetischer Praxis und Erfahrung darstellt.

(1) Der Bezug zwischen Kommentar und ästhetischer Kontemplation liegt darin, dass zum Beispiel wissenschaftliche Musikbeschreibungen – insbesondere strukturanalytische – sich häufig auf eine möglichst „rein musikalische“ und objektive Dimension der Musik konzentrieren, d.h. auf Lautstärkeproportionen, Dichten, Wiederholungen, Kontraste, Entwicklungen, Akkordstrukturen etc., die des klingenden Phänomens in möglichst sinnabstinenter Weise habhaft zu werden trachten. Dieser Bezug stimmt streng genommen nicht, weil jede Beschreibung ästhetisch-kontemplativer Wahrnehmungen in Paradoxien führt. (Vgl. dazu 2.3, insbesondere 2.3.2). Wenn ein derartiger Bezug hier dennoch nahegelegt wird, dann aus dem Interesse, zum einen willkürlicher Deutung von Artefakten einen objektivierenden Widerstand entgegenzustellen und zum anderen, um die doppelte Dreiheit von Neben- und Nacheinander ästhetischer Praxis als Orientierungshilfe für die Didaktik griffig zu kombinieren.

(2) Der Bezug eines Kommentars zu kommunikativem Verständigungsstreben über ästhetische Produkte liegt auf der Hand, ist er doch selbst einer. Ein Nachteil des Wortes „Kommentar“ könnte darin liegen, dass es an wissenschaftliche und „amtliche“, möglicherweise leblos-trockene Verschriftlichungen denken lässt, wo für die Widerspruch („Streit“!) und objektivierende Distanz stiftende Funktion in der ästhetischen Praxis schon die verbale oder auch nonverbale Verständigung zwischen zwei Menschen genügt (siehe unten Werner und Else und Abb.8). Insofern bildet das erste „Modell ästhetischer Kritik“ (Abb.6) mit der Formulierung „Kommentar“ ein Verbindungsstück von Abb.5 zu Abb.7, die statt des Kommentars die kommunikative Verständigung über die Attraktivität oder Gelungenheit eines

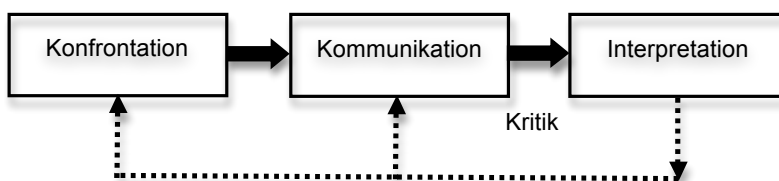


Abb. 7: Modell ästhetischer Kritik (2)

ästhetischen Produkts betont.

Aus didaktischer wie ästhetischer Sicht kommt der Kommunikation in der Genese ästhetisch rationaler Praxis, d.h.

einer ästhetischen Praxis in der Form der Praxis der Kunst, eine nicht zu vernachlässigende Bedeutung zu. Zunächst geht es in einem ganz allgemeinen Sinn nur darum zu registrieren, dass jemand anders anders wahrnimmt, als nächstes aber *was* und *wie*. Und zwar im zweifachen Sinne von „Wie“, einmal als Artikulation einer anderen Sichtweise, und dann als Erfahrung der (eigennützig rationalen) Form ästhetischer Praxis. Mit anderen Worten bietet die kommunikative Verständigung erstens Verständnishilfen für fremde Wahrnehmungsweisen und Korrespondenzen, und zweitens stärkt und zeigt sie dabei zugleich den spezifischen Modus ästhetischer Praxis.

Prozess-Produkt-Didaktik insistiert daher auf die Notwendigkeit des ästhetischen Streits bzw. der kommunikativen Interaktion – auch wenn diese nicht in ausformulierten Sätzen oder überhaupt verbal stattfinden muss.⁴³ Erst im Streit um die ästhetische Attraktivität bzw. Gelungenheit kann sich ein Produkt als ein *ästhetisches* Produkt (im Gegensatz etwa zum rein privaten Andenken) erweisen, und erst da kann sich die Eigenart ästhetischer Erfahrung einschließlich der Möglichkeit ästhetischer (Selbst-)Kritik den SchülerInnen erschließen. Die Frage, ob diese Form ästhetischer Praxis erst durch die kommunikative Praxis *ermöglicht* wird, oder ob sie durch die Kommunikation nur *geweckt* oder als wichtig *verstärkt* (und in den Rang einer Dimension der Vernunft erhoben) wird, ist in diesem Zusammenhang unerheblich. Jedenfalls kommt der Verständigung über die Attraktivität ästhetischer Produkte eine bedeutende Funktion in prozess-produkt-didaktischen Inszenierungen zu.

Wenn zum Beispiel Werner und seine Mitschülerin Else am Tonband (oder am Computer) mit den Stilmitteln der Musique concrète Schulgeräusche bearbeiten und uneins sind, an welcher Stelle geschnitten werden soll („vor dem Knacker oder kurz danach?“), dann müssen sie sich einigen. Sie werden sich auf ihr Konzept und auf ihre Erfahrung von Schulgeräuschen berufen, werden Hörweisen mit Hinweisen auf „lebensweltliche“ Situationen begründen, sie werden beide Varianten erneut anhören, Werner wird vielleicht mehr Echo geben (an dem Knopf links unten), während Else eine ganz neue Interpretation vorschlägt – undsoweiter (vgl. Abb.8).

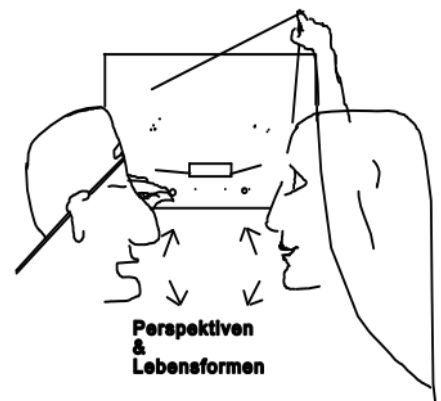


Abb. 1 (Abb. 8 in Teil 2.1): Werner und Else in ästhetischer Praxis

Die Verständigung über ein abgeschlossenes oder im Werden begriffenes ästhetisches Produkt erzwingt eine objektivierende Wahrnehmung des Produkts hinsichtlich der Frage, ob und warum andere Rezipienten dies in gleicher Weise wahrnehmen können. Und es führt zu der Frage, aus welchen Erfahrungen und Einstellungen

⁴³ Auch Seel weist darauf hin, dass eine ästhetische Herstellungs- und Wahrnehmungskompetenz nicht an eine besondere Verbalisierungsfähigkeit gebunden ist. 1985,253

heraus das eigene Wahrnehmungsurteil erläutert werden kann. Dies führt zur distanzierten Wahrnehmung von existentiellen Korrespondenzen und zur imaginativen Eröffnung neuer, weltbildender Sichtweisen.

Kommunikative Verständigung, sofern sie nach dem Geltungsanspruch ästhetischer Rationalität auf Attraktivität (oder auch Faszination, Gelungenheit, „Schönheit“ etc.) unternommen wird, ist also ein Moment ästhetischer Praxis und Erfahrung. Die Rollenverteilung im intersubjektiven ästhetischen Streit kann sich aber auch nach innen verlagern und dort als Wechselspiel zwischen den ästhetischen Wahrnehmungsdimensionen erscheinen.⁴⁴

Nicht jeder Kommentar und nicht jede ästhetische Wahrnehmung muss zu einem Widerspruch führen, aber sich auf ästhetische Vollzüge einzulassen bedeutet notwendigerweise, die Möglichkeit eines solchen Widerspruchs einzuräumen. Da die Kombination der Wahrnehmungen aus Konfrontation und Kommentar in konstruktiven Interpretationsversuchen auch zur Kritik des konfrontativen Urteils samt seiner geläufigen Gefühle wie Sympathien oder Antipathien führt, riskieren diejenigen ihre Zugehörigkeit zu einer Welt, setzen gleichermaßen ihre Identität aufs Spiel, die sich auf die ästhetische Praxis der Kunst einlassen. Wer aus diesem Abenteuer hervorgeht, wird in jedem Fall ein intensiviertes Weltverhältnis haben – sei es, dass ein neues entdeckt ist, sei es, dass das alte neu bestätigt ist. (Darauf, dass der Hinweis auf das Risiko ästhetischer Freiheit manche SchülerInnen herausfordern kann, sei am Rande hingewiesen.)

Die Stichwörter Freiheit, Distanz und Kritik markieren – neben der intensivierenden Praxis ästhetischer Korrespondenz – zugleich die Attraktionen der ästhetisch rationalen Praxis und den ethischen Keim, der darin liegt, diese Form der Praxis als eine Dimension der Vernunft und damit als bildungsrelevant auszuzeichnen. In der ästhetischen Freiheit (als Mitbringsel der kontemplativen Dimension) verzichte „ich“ auf jede alltägliche Wertung bzw. Perspektive auf die Welt mit der Aussicht, „die Möglichkeit des Andersseins“⁴⁵ hinter den Grenzen meiner Welt zu vernehmen. Diese Aussicht kann als Chance, aber auch als Risiko empfunden werden. Denn dieses Vernehmen eines Andersseins lässt mich nachher mit der Erfahrung in meine Welt zurückkehren, dass diese nicht die einzig mögliche ist. Der ethische Kern besteht in der ästhetischen Erfahrung der Relativität jeder Lebensform – die zugleich aber auch den Keim zur Toleranz gegenüber anderen Lebensformen birgt.

⁴⁴ Der Neurobiologe, Psychiater und an der analytischen Philosophie des Geistes interessierte Emmrich (1991, 319–323) spricht in diesem Sinne von einem „inneren Parlament“. Vgl. auch Anmerkung 34.

⁴⁵ Vgl. den entsprechenden Buchtitel von Watzlawik 1982

Die Erfahrungen aus dieser spezifischen Art der Weltzuwendung bzw. Praxis können sich – auch in der Schule – nicht aus dem (etwa theoretischen) Denken und Sprechen *über* ästhetische Praxen und Erfahrungen ergeben, sondern nur *aus* ästhetischer Praxis. Die Bereitschaft wie Kompetenz, ästhetische Praxen in eine vernünftige eigene Lebenspraxis hereinzunehmen, wird daher weniger mit Argumenten oder Beschwörungen zu erreichen sein, als durch ästhetische Erfahrungen, die für sich selbst sprechen.

2.2. Funktion und Qualität des Produkts in ästhetischer Praxis

Dieser Teil gilt noch einmal speziell der dritten These: Die ästhetische Qualität (Attraktivität bzw. Gelungenheit) eines herzustellenden Produkts verdient von Beginn des Produktionsprozesses an besondere Beachtung. Ästhetisch attraktiv bedeutet dabei nicht „schön“ in einem universalistischen oder ethnozentrischen Sinn. (Vgl. Einleitung)

In der Zusammenfassung von Teil 1 wendete sich die Kritik an Gruppe A1 der zusammengefassten Konzepte (vgl. Abb.1 in 1.3) gegen die Behauptung, dass ästhetische Erfahrungen von Kunstwerken oder von Produkten mit universalistisch bestimmten musikalischen Techniken abhängig seien. Die Kritik an den Gruppen A2 und B2 andererseits galt einer Prozessorientierung ohne jegliche Produktorientierung. Die bisher vorgenommene Beschreibung ästhetischer Praxis und Erfahrung erlaubt nun zwei Weiterführungen von Gruppe B1, die zugleich die Kritik an den anderen Gruppen berücksichtigen: Erstens kann die Rolle des ästhetischen Produkts in der ästhetischen Praxis so differenziert werden, dass diese Beschreibung zugleich für die didaktische Praxis, also das Wahrnehmen und Einrichten von ästhetischen Erfahrungssituationen, brauchbar wird, und zweitens kann diese Begrifflichkeit unmittelbar zur Anregung von ästhetischen Produktionen dienen, ohne dass Schülerinnen und Schüler damit schon auf die Verwendung bestimmter ästhetischer Produktionstechniken festgelegt würden. (Diese Offenheit gilt sowohl in bezug auf verschiedene *musikalische* Techniken als auch auf nicht-musikalische, medien- bzw. fachübergreifende Techniken aus bildender Kunst, Theater, Film usw.)

Der Grundgedanke ist, um ihn in einem Satz vorwegzunehmen, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Orientierung auf ein *ästhetisches Produkt*, dessen Qualität von der Funktion in bezug auf ihre eigene Wahrnehmung abhängt, sowohl während des Herstellungsprozesses als auch nach der Veröffentlichung zu ästhetischer Praxis und in der Folge zu ästhetischen Erfahrungen veranlasst werden.

Wenn man sich die ästhetische Praxis dabei grundsätzlich als eine Dreiecksbeziehung vorstellt (vgl. Abb.1), dann wird deutlich, welche Funktion dem Produkt und der Forderung nach seiner ästhetischen Qualität dabei zukommt: Die ästhetische Erfahrung ereignet sich in der korrespondierend, kontemplativ und/oder imaginativ bedeutsamen Begegnung zwischen Subjekt und Objekt. Zu dieser gelungenen Begegnung gehört das Gefühl (oder in der ästhetisch-rationalen Verständigung: der Geltungsanspruch), dass andere das Objekt ebenso wahrnehmen und dementsprechend als attraktiv bzw. einfach als ästhetisch beurteilen müssten. (Ohne diesen Anspruch hätte das Produkt so wenig ästhetische Qualität wie zum Beispiel ein persönliches, privates Andenken.) Mit dem Produktionsauftrag, ein ästhetisches Produkt herzustellen – andere oder ergänzende Formulierungen für „ästhetisch“ können auch sein: attraktiv, gelungen, schön, faszinie-

rend, interessant, etc. –, ergibt sich für die produzierenden Schülerinnen und Schüler stetig die Notwendigkeit, das Produkt in ästhetischer Einstellung auf seine Qualitäten wahrnehmend zu bewandern, sich über die Ergebnisse untereinander zu verständigen, erneut sich dem Produkt zuzuwenden und so weiter. Die Herstellung eines eigenen Produkts nötigt dabei auch zur Verlangsamung und sensibilisiert für die Bedeutung stiftende Tragweite nuancenhafter Veränderungen. Die Veröffentlichung wirkt sich mit ihrem kritischen Kommentar wiederum auf die Attraktionen des Produkts aus. Es macht dabei nur einen graduellen, aber bemerkenswerten Unterschied, ob nur zwei Subjekte einander die „Öffentlichkeit“ darstellen, oder ob dies die Öffentlichkeit einer Lerngruppe, einer Klasse, einer Stufe, einer Schule oder einer kulturellen Szene ist.¹

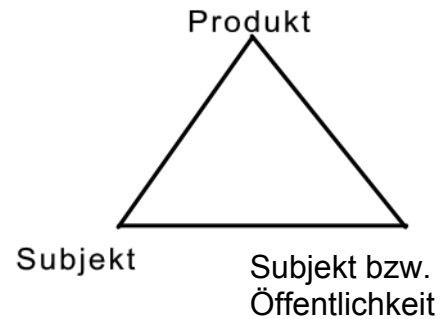


Abb. 1: Dreiecksbeziehung in ästhetischer Praxis

Der vorliegende Abschnitt 2.2 hätte auch mit „Das ästhetische Objekt in Relation zur ästhetischen Wahrnehmung“ überschrieben werden können, weil in der Betonung dieser *Relation* das Hauptargument für die *Produktorientierung* in schulischen Produktionen liegt, so merkwürdig dies auch klingen mag. Pointiert ließe sich sagen: Das didaktische Interesse an ästhetischen *Wahrnehmungen* (bzw. an den aus ästhetisch rationalem Handeln erwachsenden Erfahrungen) macht die Orientierung an ästhetischen *Produkten* notwendig; wie anders auch sollte in der Schule das Fachspezifische eines ästhetischen Faches bzw. einer durch dieses Fach vertretenen Handlungsweise oder Perspektive deutlich werden als durch die Bezugnahme auf ästhetische Produkte – mit dem Geltungsanspruch auf deren ästhetische Attraktivität bzw. Gelungenheit? Wie anders sollte sich die ästhetische Praxis der Kunst (mit der ihr innewohnenden ästhetischen Rationalität) *zeigen* und in starken Erfahrungen *bewähren* können als in eben diesem Wechselspiel zwischen ästhetischem Objekt, seiner vollzugsorientierten dreidimensionalen Wahrnehmung und dem ausgesprochenen oder unausgesprochenen Gefühl bzw. Geltungsanspruch, dass andere mit diesem Produkt gleiche oder ähnliche ästhetische Erfahrungen machen müssten?

¹ Vgl. zum Beispiel die Erfahrungen mit einer schulischen Samba-Batucada in verschiedenen Öffentlichkeiten wie Schule, Straße oder öffentliche Bühne. In Wallbaum 1997b

Dass sowohl Kunstrezipienten als auch -produzenten, also Komponisten, Maler, Schriftsteller etc. ästhetische Erfahrungen machen, steht außer Frage. Auch dass der Produzent während des Prozesses der Erfindung und Herstellung nicht dieselben Erfahrungen macht wie der Rezipient desselben Produkts, ist unstrittig – macht er doch normalerweise diverse Umwege über andere Zwischenprodukte oder Produktstadien.² Im Folgenden soll es nun weniger darum gehen, die vielfältigen Handlungsweisen professioneller Künstler erschöpfend zu behandeln als darum, die Funktion der Produktorientierung für die ästhetische Erfahrung auch in schulischen Produktionsprozessen zu verdeutlichen. Zugleich kann sich die Brauchbarkeit der Unterscheidung der drei Grundformen ästhetischer Praxis (2.1.3) für das Beurteilen, Planen und Einrichten ästhetischer Erfahrungssituationen bis hin zur expliziten Verwendung erweisen, indem zum Beispiel eine Aufgabenstellung lauten kann: Komponiere ein Ereignis, das dazu einlädt, die ästhetisch-kontemplative Einstellung einzunehmen und darin zu verweilen.

Bevor Funktion und Qualität des Produkts in schulischen Produktionen (=Produktionsprozessen), die auf ästhetische Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zielen, beschrieben werden können, erscheinen noch einige Begriffsklärungen bzw. Vergewisserungen über ästhetische Produkte hilfreich.

1. Vergewisserung: Was heißt „ästhetisches Produkt“?

Ein ästhetisches Objekt oder Produkt ist im gegebenen Zusammenhang jedes Objekt, jedes musikalische Ereignis, jede Aktion, auf die bei Distanznahme als Gegenstand der ästhetischen Erfahrung Bezug genommen werden kann. Ein ästhetisches Objekt kann nicht auf physikalische Merkmale reduziert werden, weil die ästhetische Art des Wahrnehmens das Objekt im Kopf bzw. im Leib anders konstruiert als etwa eine theoretische oder instrumentelle Art der Wahrnehmung in Parametern einer Naturwissenschaft. (Ausführlicher dazu in 2.3.1)

Mit Produkten sind Artefakte gemeint, also als ästhetisch bedeutsam konzipierte Objekte. Nicht jedes ästhetische Produkt ist ein Kunstwerk und nicht jedes Kunstwerk ist ein ästhetisches Produkt. Ein Kunstwerk zum Beispiel, das heute nicht mehr wie früher zu ästhetischen Erfahrungen verhelfen kann – etwa weil es ein Thema und zudem in solcher Weise artikuliert, wie es in der Welt der Wahrnehmenden irrelevant ist –, verliert den Status eines *ästhetischen* Produkts. Es wird zum Dokument vergangener ästhetischer Erfahrungen.³ Umgekehrt kann ein ästhetisches Produkt von SchülerInnen in ästhetischer Praxis die

² Vgl. Danuser/Katzenberger 1993, Seel 1996a

³ Seel 1985,200; ders.1993b,39. Ein solches Dokument kann dann noch ästhetisch relevant in einem abgeleiteten Sinne sein. Ein Unterricht, der vor allem und überhaupt ästhetische Erfahrungen initiieren will, wird dementsprechend anders zu verfahren haben als einer, der vorwiegend die Dokumente ästhetischer Erfahrungen aus einer bestimmten Kultur erfahrbar machen will. Vgl. dazu auch Teil 2.4.

Funktion eines Kunstwerks erfüllen, ohne ein Kunstwerk sein zu müssen. (Das Kriterium eines bestimmten Sprachspiels der Kunst, wonach das Produkt als Kunstwerk nicht hinter den einmal erreichten Stand kunstgeschichtlicher Entwicklung zurückfallen darf, entfällt.)

Von einem Andenken unterscheidet sich ein ästhetisches Objekt dadurch, dass ein Andenken eine ausdrückliche Privatsache ist. Niemand würde bei einem Andenken an den letzten Urlaub davon ausgehen, dass sich darin auch für andere Menschen die gemachten Urlaubserfahrungen artikulieren. Ein wesentlicher Aspekt ästhetischer Objekte ist deren Intersubjektivität bzw. die Möglichkeit ästhetischer Bedeutsamkeit für eine größere oder kleinere Gruppe von Menschen, mit denen „ich“ eine Gegenwart bzw. (vergänglich-sozio-kulturelle) Welt teile. Ausschlaggebend für die Wahrnehmung ästhetischer Bedeutungen ist keine universelle Fähigkeit (wie etwa Gestaltwahrnehmung im Sinne der Gestaltpsychologie), sondern ein kultureller bzw. teilkultureller oder lebensweltlicher Erfahrungshintergrund, eine (zumindest hypothetisch) geteilte oder teilbare Gegenwart (vgl. oben 2.1.4.2). Wie weit „hinab“ in einzelne Szenen diese teilkulturellen Bedeutungstiftungen regionalisiert werden können, hat Paul Willis an ästhetischen Praxen Jugendlicher mit Popmusik gezeigt. Willis beschreibt die konkrete Verwendung von Popmusik durch Jugendliche als den Ort bzw. die Situation, in der sich die Bedeutung dieser Musik erst konstituiert.⁴ Neben anderen kann dementsprechend auch die jeweilige Schule als ein gemeinsamer regional bzw. situativ bedeutungstiftender Erfahrungshintergrund der produzierenden SchülerInnen gelten, auf den sich Sujets und Anspielungen in ästhetischen Produkten beziehen können. (Z.B. die Intervallfolge des Pausenzeichens⁵ oder auch ein Thema aus einem anderen Fach, zum Beispiel „Metamorphose“ in Biologie.⁶)

2. ...bei der Herstellung

Wer wüsste schon, was zu tun wäre, wenn man ihm sagte „produziere!“ und sagte nicht was. Dass erst Produktorientierung einem Produktionsprozess eine Richtung geben kann, ist im Grunde trivial. Nur unwesentlich anders wäre eine Aufgabe wie: Begib dich in einen vollzugsorientierten bzw. offenen Produktionsprozess. Werner würde Else oder den Lehrer fragen: Was heißt denn vollzugsorientiert – und was soll ich überhaupt produzieren?

⁴ Willis 1991; er konnte damit zugleich einer marxistischen Verdammung von Popmusik (vgl. etwa 1.1.Henze und 1.1.Roscher) als kulturindustriell entfremdet und nicht-autonom entgegentreten und zeigen, dass Popmusik sich ebenso als ästhetisches Objekt eignen kann wie andere Musiken. Zur Relevanz der *Situation* vgl. auch Müller 1990 und Terhag 1989.

⁵ Vgl. zum Beispiel die „Pausengong-Impro-Vorlage“ in Wallbaum 1992,36, Abb.4

⁶ Vgl. entsprechende Überlegungen zu Musik in fachübergreifenden und fächerverbindenden Situationen in Wallbaum 1995a und 1997a

Mit der bisher entwickelten Begrifflichkeit soll das Produkt nicht (primär) über Stilmittel und Techniken bestimmt werden – etwa durch Vorgabe eines Ostinato, eines Motivs und der Liedform AABA –, sondern über die Wirkung auf Werners Wahrnehmung. Durch eine entsprechende Aufgabenstellung kommt die ästhetische Einstellung früh ins Spiel, und Werner wird angeregt, die gegebenen Bausteine nicht allein in instrumenteller Einstellung zusammenzusetzen. Damit ist das Produkt zwar noch nicht so eindeutig bestimmt wie zum Beispiel ein zu produzierendes Solarmobil, oder eine soziologische Zusammenstellung gesellschaftlicher Interessengruppen bezüglich der Steuergesetzgebung, aber Werner hat eine Orientierung: Das Produkt soll ihn und Else und möglichst alle anderen dazu verleiten, eine ästhetische Einstellung einzunehmen und darin zu verweilen. Schlicht gesagt: Die MitschülerInnen sollen Lust haben hinzuhören und weiterzuhören und gleich noch einmal.

Welche Funktion kann aber in ästhetischen Erfahrungssituationen ein Produkt haben, das es noch gar nicht gibt? Auf den ersten Blick scheint hier die Beschreibung ästhetischer Erfahrung als Relation zwischen Objekt und Subjekt ungeeignet zu sein. Wenn man jedoch davon ausgeht, dass das irgendwann für abgeschlossen erklärte Produkt im Laufe seiner Entstehung verschiedene Stadien durchlaufen hat, in denen es – mehr oder weniger fertig – zu einem jeweils anderen Gegenstand der ästhetischen Erfahrung für den Produzenten wurde, dann ist es durchaus vertretbar, statt von der Entstehung *eines* Produktes von einer Folge *verschiedener* (mehr oder weniger attraktiver) Produkte zu sprechen, von denen erst das letzte dem Rezipienten präsentiert wird. In diesem Sinne liefert die Produktion ästhetischer Produkte dem Künstler als Produzenten verschiedene Situationen ästhetischer Praxis und Erfahrung, die sich in ihrer Grundstruktur nicht von denen der (Kunst)Rezipienten unterscheiden.

Sollen alle SchülerInnen Künstler sein? Oder: *müssen* sie es im Zusammenhang einer schulisch inszenierten Produktion ästhetischer Produkte mehrheitlich sein, um bei der Produktion ästhetische Erfahrungen machen zu können? – Ja und Nein. Ein *formaler Begriff* des Künstlers beschreibt diesen als Produzenten ästhetischer Produkte: Er macht Gegenstände, die vornehmlich dazu da sind, zum Zweck imaginativer, kontemplativer und korrespondierender Wahrnehmung zu werden.⁷ Im Sinne dieser formalen Beschreibung können SchülerInnen Künstler sein. Aber einem anderen Sprachgebrauch entsprechend können SchülerInnen keine Künstler sein, weil dies bedeuten würde, dass ihre Produkte in einem überregionalen Sprachspiel „Kunst-Musik“ oder allgemeiner „Kunst“ aufgeführt und anerkannt werden müssten. Seel hat künstlerische Handlungsweisen in diesem

⁷ Das Kunstwerk „ist das kalkulierte Entstehenlassen einer oder mehrerer ästhetischer Funktionen“ (Seel 1991,272; vgl auch 1993b,140f.)

Sinne am Beispiel des Schriftstellers beschrieben und normativ eng auf den „literarischen“ Schriftsteller begrenzt; also auf denjenigen, der vor dem Hintergrund erheblichen literaturgeschichtlichen Wissens und handwerklichen Könnens nach nie dagewesenem literarischem Ausdruck sucht.⁸ Folgt man dagegen den eingangs vorgenommenen Vergewisserungen, dann sind ästhetische Erfahrungen in der *Form* der Praxis der Kunst auch ohne nie dagewesene Ausdrucksweisen und institutionell als Kunstwerke ausgezeichnete ästhetische Produkte möglich. Was für SchülerInnen wie für Menschen einer anderen (Teil)Kultur eine Weltneuheit ist, das muss es in einer bestimmten Musik-, Literatur- oder Kunstgeschichte nicht unbedingt sein. Insofern ist die Frage, ob alle SchülerInnen Künstler sein können, im gegebenen Zusammenhang falsch oder zumindest missverständlich gestellt;⁹ denn es geht hier um die Frage nach der Möglichkeit, auf prozess-produkt-didaktischem Wege ästhetische Erfahrungsräume einzurichten, nicht aber um ästhetische Erfahrungen mit *bestimmten* Produkten. SchülerInnen können Produzenten ästhetischer Produkte sein, ohne Künstler in (z.B. Seels) engem Sinn zu sein. Dies genügt für den erfahrungsorientierten schulischen Produktionszusammenhang, denn in der ästhetischen Wahrnehmung eines Produkts als ästhetisch (mehr oder weniger) gelungen ereignet sich die ästhetische Erfahrung.

2.1 Beispiele (1). Angenommen, einer Lerngruppe würde die eingangs als Beispiel genannte Aufgabe gestellt: Produziere ein *kontemplativ* schönes Objekt. Dann können die SchülerInnen schon nach einer kurzen Klärung von „kontemplativ schön“ mit ästhetischen Praktiken beginnen.

Als kurze Erklärung der kontemplativen Erfahrung kann eine allgemein zugängliche Erfahrung dienen, nämlich die, wenn sich die Stimme eines Lehrers oder Redners von dem löst, was er sagt, als Klangereignis aber im Fokus der Aufmerksamkeit bleibt und nicht zum Hintergrund einer abwesenden Träumerei versinkt. Für eine etwas längere, handlungsorientierte Beschäftigung mit ästhetischer Kontemplation bieten sich Selbstexperimente mit Alltagsgegenständen an (mögliche Hausaufgabe: Kontempliere 10 Minuten lang einen beliebigen Gegenstand, ein Brötchen, einen Fußgängertunnel, eine Waschtrommel etc.), von denen dann zu berichten wäre. Hier erweist sich die Unterscheidung der drei Grundformen

⁸ Wie eng Seels Begriff vom Künstler ist und wie genau sich dieser Begriff zugleich in die Moderne einpassen lässt, geht aus seinem Text (1996a) nicht eindeutig hervor. Er changiert zwischen einer modernen und einer postmodernen (bzw. avantgardistischen) Beschreibung in dem Sinne, wie sie im 1. Teil dieser Arbeit eingeführt wurde. Jedenfalls soll die Qualität der ästhetischen Produktion nicht davon abhängen, dass sie sich in einer bestimmten künstlerischen Gattung artikuliert: „Die Form des literarischen Schreibens ist an keine bestimmte Form des Geschriebenen gebunden.“ (1996a, 150) Mit anderen Worten: Ästhetische Produkte sind auch außerhalb der in einer Tradition vorgegebenen Formen möglich.

⁹ Die Frage muss dennoch aufgegriffen werden, weil sie aus der Perspektive solcher produktionsdidaktischen Konzepte, die ästhetische Erfahrungen an Kunstwerke binden, und die Kompetenz für deren Herstellung an genialisch-wissende Künstler als Seher oder Erleuchtete zurückbinden, gestellt wird. (Vgl. zum Beispiel 1.1. Roscher, 1.1. Jöde und 1.1. Paynter/Aston)

ästhetischer Praxis als nützlich, weil sie es erlaubt, plausible Bezüge zu ästhetischen Praxen außerhalb der Praxis der Kunst herzustellen, die der wechselseitigen Erhellung dienen. (Man denke auch an die kontemplativen Praxen buddhistischer oder christlicher Mönche.) Von solcher handlungsorientierten Einführung aus ergibt sich dann beinahe zwangsläufig der Versuch, selbst ein Objekt oder Ereignis zu arrangieren, das zur ästhetischen Kontemplation verhilft, also ein möglichst gelungenes bzw. kontemplativ schönes ästhetisches Produkt zu produzieren.

Bis hierher war es noch nicht notwendig, von handwerklichen Techniken sprechen, und auch jetzt ist es noch nicht zwingend; dies wird sich erst bei der Veröffentlichung und Kritik der ersten Produkte oder Entwürfe im kleinen Rahmen ergeben. (Dann allerdings drängt sich die Reflexion musikalischer Techniken etwa von Cage und Stockhausen, Phil Glass und Techno oder auch von Bachs *Kunst der Fuge* beinahe auf.¹⁰ Zu musikalischen Techniken vgl. auch Teil 2.3.3)

Ein Paradox wird sich *spätestens* bei der ersten Veröffentlichung ergeben, nämlich die Unmöglichkeit, ein rein kontemplativ schönes Produkt herzustellen, ohne es während und nach der Herstellung immer auch korrespondierend und imaginativ wahrzunehmen; denn das Nachsinnen über das Wie, Was und Warum der Verfahren gesellt sich dem künstlerischen Produkt zwangsläufig hinzu, seien dies Zufallsverfahren, anhaltende rhythmische Repetitionen oder die klangräumliche Ausfaltung eines einzigen Themas in Augmentationen und Diminutionen.¹¹ So führt die Aufgabe bzw. der Versuch, ein allein *kontemplativ* ästhetisches Produkt herzustellen, in eine ästhetische *Praxis der Kunst* (2.1.4) als Modus ästhetischer Erfahrung.

Beispiele (2). In ähnlicher Weise wie im ersten Beispiel führt die Aufgabe bzw. der Versuch, ein *korrespondierend* schönes Produkt herzustellen, in die ästhetische Praxis der Kunst, weil mit der Herstellung zum Beispiel eines Musikstückes, das als Raumgestalter bei der Erledigung von Hausaufgaben im gemeinsamen Klassenraum geeignet sein soll, eine Reflexion der Mittel verbunden ist, die während der Produktion unweigerlich zu kontemplativen und imaginativen Wahrnehmungen führt. Schon ein vorangehender Versuch der Lerngruppe, sich für eines von mehreren mitgebrachten Stücken zu entscheiden, führt mit einiger Wahrscheinlichkeit in einen

¹⁰ Eine Reflexion und schulpraktische Materialzusammenstellung ästhetisch-kontemplativer Praxis in bezug auf Luigi Russolos futuristische Überlegungen zum Brütismus, Musique concrète und Soundscape sowie Danusers Unterscheidung von Moderne und Avantgarden bietet Wallbaum 1998b.

¹¹ Seel (1991,256) beschreibt das Paradox kontemplativer Kunst anhand einer Rauminstallation von Donald Judd (*Untitled, Six Steel Boxes*), die sechs große Würfel im Raum arrangiert. „Das ist ihr Paradox: sie ist Einrichtung eines kontemplativen, d.h. eines uneingerichteten Raums. Judd ist nicht wie Duchamp auf Dingkontemplation aus, ihm kommt es auf raumkontemplative Zustände an. Weil dies aber eine unübersehbar künstlerische Einrichtung ist, ergibt sich ein seltsam schwankender Zustand, in dem die Erwartung eines durch das Werk gestimmten Raums immer wieder in die kontemplative Negation zurückgestoßen wird, nur um von neuem zu entstehen. Bei diesem Werk steht weniger das Herstellen im Dienst eines Darstellens als vielmehr das selbstbezogene Darstellen im Dienst eines situationsbildenden Herstellens auf der Kippe zum ortlosen Ort der Kontemplation.“

ästhetischen Streit, der zu einer Überschreitung der (dominierend) korrespondierenden Einstellung zur ästhetischen Praxis der Kunst nötig.

Für eine längere, handlungsorientierte Beschäftigung mit der korrespondierenden ästhetischen Praxis bieten sich – wie bei der kontemplativen – Selbstversuche der SchülerInnen an, die sich ebenso als Hausaufgabe wie als Aufgabe im Rahmen eines projektorientierten Unterrichts eignen. Zugleich zeigt sich im folgenden Beispiel, wie jeder Mensch tagtäglich ein Künstler ist, zugleich aber auch der Unterschied zwischen korrespondierender und imaginativer ästhetischer Praxis. Wenn wir uns zu bestimmten Gelegenheiten entsprechend kleiden, frisieren, bewegen und eine passende Musik wählen, dann gestalten wir eine Situation so, dass die Gestaltungsmittel sowohl unsere Befindlichkeit intensivieren, also nach innen wirken, als auch etwas ausdrücken, also nach außen wirken. Dies ist die ästhetische Praxis der Korrespondenz. Wenn nun aber SchülerInnen für sich selbst eine Erfahrungssituation so arrangieren, wie sie nur von anderen – etwa von Jugendlichen einer anderen Szene oder Kultur – als korrespondierend schön erfahren wird, dann wird aus der korrespondierenden eine imaginative Praxis, weil nicht mehr das eigene korrespondierend-ästhetische Urteil (die eigene Korrespondenz) das ästhetische Handeln bestimmt, sondern das korrespondierende Urteil (die Korrespondenz) anderer Menschen.¹² Das Arrangieren vielversprechender Erfahrungssituationen kann durchaus als Komponieren in der Schule bezeichnet werden.

Eine „normalere“ Richtung weist etwa die Aufgabe, einen für die ganze Lerngruppe korrespondierend schönen Song zu machen, eine Art „Wir-Lied“, das wahlweise für das Singen auf Klassenreise, als Morgenritual oder im „Sängerkrieg“ mit der Parallelklasse funktionieren muss. Die ästhetische Praxis ergibt sich dabei wie oben beschrieben.¹³

Beispiele (3). In sozusagen umgekehrter Richtung zu den ersten Beispielen führt die Aufgabe bzw. der Versuch, ein *imaginativ* schönes Produkt herzustellen, in die ästhetische Praxis der Kunst. Hier ergibt sich die aktive und reflexive Imagination der ästhetischen Bedeutung nicht aus der Herstellung eines kontemplativen oder korrespondierenden Produktes, sondern deren Herstellung ergibt sich aus der anfänglichen Imagination.¹⁴

Wenn SchülerInnen zum Beispiel versuchen, Rhythmen im menschlichen Leben - Herz-Atem-Hirnfrequenzen, Tag-Nacht, Mondperiode, Jahresrhythmen etc. – mit musikalischen Mitteln darzubieten, dann stoßen sie schnell auf den Widerstand und Eigensinn des Materials.

¹² Ein entsprechendes Projektmodell beschreibt zum Beispiel Wallbaum 1998a. Eine bei 1.1.Roscher (Anmerkung 42) beschriebene Erfahrung einer Person, die sich schauspielerisch in die Körperhaltung eines Süchtigen am Bahnhof versetzte, kann in vergleichbarer Weise beschrieben werden.

¹³ Das Beispiel der Komposition eines „Profilsongs“ für eine fächerübergreifende Lerngruppe, in dem sich die SchülerInnen ähnlich wie in einer Nationalhymne wiederfinden können sollten, ist ausführlicher dargestellt in Wallbaum 1997a. Vgl. auch unten in 2.2.3.

¹⁴ „Imagination als künstlerische Handlung [...] tendiert aus innerer Logik dazu, kontemplative und korrespondierende Effekte zu produzieren.“ (Seel 1993b, 141; vgl. auch 136f.)

Wenn zum Beispiel ein als Herz-Puls im Liebesakt¹⁵ imaginierter Beat klangfarblich plötzlich mit ganz andersartigen Situationen korrespondiert oder in der Konstellation zu anderen Rhythmusfiguren kontemplativ¹⁶ zu einer eigensinnigen Bewegung drängt, die aus dem imaginierten Konzept herausführt – was allerdings verändernd auf das ursprünglich imaginierte Konzept zurückwirken kann (vielleicht im Sinne einer Herzrhythmusstörung?) –, dann entspricht dieser Wechsel zwischen den ästhetischen Wahrnehmungsdimensionen der ästhetischen Praxis der Kunst. In diesem Wechselspiel und in der gestaltenden Berücksichtigung auch neu sich einstellender Attraktionen verändert sich das Produkt und es ereignet sich das, was Künstler vielfach als eine Verselbständigung des Produkts gegenüber ihren Intentionen erfahren.¹⁷ Im Hervortreten dieses Eigensinns zeigt sich ästhetisches Gelingen. Das entstehende Produkt kritisch wahrzunehmen, eigene anfängliche Absichten zurückzustellen und dem ästhetischen Produkt gestaltend zu sich selbst zu verhelfen: dies ist die Arbeit beim Produzieren.

Gelingen ist ein ästhetisch-imaginatives Produkt dann, wenn es nicht primär eine Situation korrespondierend intensiviert oder gestaltet und nicht allein zur kontemplativen Sinnferne verleitet, sondern der (re)konstruktiven Imagination eine stimmige Konstellation bietet. Im letzten Beispiel wäre dies eine imaginierte Korrespondenz zwischen Lebensrhythmen und musikalischen Rhythmen, verknüpft unter Umständen mit der These, dass die musikalische Gestaltung die Lebensrhythmen nicht allein imaginativ projiziert, sondern zugleich korrespondierend vergegenwärtigt, wobei noch offen stünde, ob die korrespondierende Präsentationskraft aus einer biologisch-universellen Gleichursprünglichkeit der Rezipienten oder aus einer nicht-bewussten, gemeinsamen Enkulturation entspringt.¹⁸

¹⁵ Das Thema Liebe erwies sich bei einem entsprechenden Unterrichtsversuch für eine Mehrzahl von Elftklässlern als äußerst relevant. Zur Relevanz auch für andere Jahrgänge vgl. das Themenheft „Liebe und Sexualität“ von MuU 5, 1995

¹⁶ Zur Problematik, solche Konstellationen als rein sinnliche „musikalische Logik“ zu beschreiben, s.o. Teil 1.1. Meyer-Denkman und 1.1.Henze, s.u. Teil 2.3

¹⁷ Zum Zusammenhang zwischen der Erfahrung ästhetischen Gelingens und der Wahrnehmung eines objekthaften Eigensinns vgl. auch 1.1.Henze.2. Ebenfalls in diesem Sinne auch die Komponistenauskünfte von Koerppen, Matthus und Rihm in Danuser/Katzenberger 1993. Diese Verselbständigung, in der sich zugleich ästhetische Bedeutung zeigt, kann nicht ohne weiteres mit einer Bedeutungsentstehung gleichgesetzt werden, die beobachten zu können Nimczik (1991) als einen didaktischen Wert von Produktionsdidaktik herausstreicht; Nimczik bezieht sich nicht speziell auf ästhetische Bedeutungen, sondern schließt auch zum Beispiel verabredete Bedeutungen ein, die nicht ästhetisch artikuliert sind.

¹⁸ Beide einander ausschließenden „Botschaften“ könnten ästhetisch erfahren werden; allerdings müsste auch ein ästhetischer Streit auf die Frage nach der (nicht ästhetischen) Wahrheit solcher ästhetischen „Botschaft“ stoßen und von der Beantwortung her auf die ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung zurückwirken. Vgl. zur Rhythmus-Erfahrung auch 1.1.Schütz.1.3.1 und ebd. Anmerkung 23.

Die Aufgabe „Stelle ein *imaginativ* schönes Produkt her“ scheint als alleinige Anregung eines Produktionsprozesses nicht auszureichen. Hier wirkt sich aus, dass die ästhetische Praxis der Imagination am unmittelbarsten mit der ästhetischen Praxis der Kunst verbunden ist. Die eine kommt mit der anderen in den Blick. In diesem Zusammenhang ergeben sich daraus zwei Überlegungen: Erstens, ob es effektiver wäre, statt eines *imaginativ schönen* gleich ein ästhetisches oder (provokant gesagt) einfach *schönes* (etwas weicher: *gelungenes*) Produkt anzustreben, und zweitens die Frage nach der Notwendigkeit, stilistische bzw. technische Mittel und Verfahren in die Aufgabenstellung hineinzunehmen; dies wird dann die Frage nach der Wichtigkeit von Wissen und Können für das Gelingen ästhetischer Produkte aufwerfen.

Zur ersten Überlegung: Möglicherweise wäre es effektiver, statt auf ein imaginativ schönes von vornherein auf ein schönes oder gelungenes Produkt zu zielen, weil damit in der Unterrichtssituation automatisch die Frage aufgeworfen würde, was das ist. In jedem Fall sollten wohl die beiden anderen Grundformen ästhetischer Praxis – zumindest die der ästhetischen Kontemplation – schon bekannt sein, damit eine entsprechende Aufgabe von SchülerInnen schnell aufgefasst und in die Tat umgesetzt werden kann. Eine ausführlichere Aufgaben- bzw. Problemstellung könnte danach lauten: Stelle ein Produkt her, dass dich und deine MitschülerInnen dazu verleitet, stetig zwischen der korrespondierend-sinnhaften, kontemplativ-sinnfreien und imaginativ Sinn konstruierenden Wahrnehmung zu wechseln, ohne in einer der Einstellungen zur Ruhe zu kommen.

Ob solche Formulierung explizit in die Aufgabenstellung hineingenommen werden oder lediglich der Lehrperson als Orientierung und gegebenenfalls Begründung für eigenes Handeln dienen sollte, hängt von der jeweiligen Schul- bzw. Unterrichtssituation ab.

Zur zweiten Überlegung: Was bei den Problemstellungen in Bezug auf die kontemplative Praxis nicht von vornherein notwendig schien, nämlich die Einbeziehung der künstlerischen Techniken, des Materials etc., das erweist sich in Bezug auf die imaginative Praxis als unausweichlich. Dies kann nicht überraschen, wie ein exemplarischer Blick auf die besondere Verfasstheit literarisch-ästhetischer Texte im Gegensatz zu philosophischen verdeutlicht (vgl. Seel 1996): Wo man die Bedeutung eines philosophischen Textes als dessen propositionalen Gehalt oder Gedanken ebenso auch anders formulieren kann, da geht es bei einem literarischen Text nicht um Propositionen, sondern gerade um die spezielle Formulierung. Mit anderen Worten: Gestaltungsmittel und die Imagination ästhetischer Bedeutung sind nicht getrennt voneinander zu denken. Dementsprechend lagen der Aufgabenstellung mit dem Lebensrhythmus nicht nur Reflexionen über regelmäßige Wiederholungerscheinungen im menschlichen Leben voraus, sondern auch lebensweltliche und musikalisch-technische Erfahrung.

Es ist also festzuhalten, dass eine Prozess-Produkt-Didaktik, die über die ästhetische Praxis der Imagination in den Produktionsprozess einsteigen will, von vornherein bei der Konzipierung eines Produkts künstlerische Gestaltungsweisen einbeziehen muss. Dass dafür auf seiten der SchülerInnen auch Wissen und Können nötig ist, bedarf kaum der Erwähnung. Genau an dieser Stelle aber stellt eine maßgeblich an einem ästhetisch gelungenen Produkt (und damit an ästhetischer Erfahrung) orientierte Didaktik andere Weichen als eine an der alphabetisierenden Vermittlung bestimmter (teil)kultureller Techniken und Werke orientierte. Die an ästhetischer Erfahrung und darum an ästhetischen Produkten interessierte Prozess-Produkt-Didaktik kann die Konzipierung von Produkten von den mitgebrachten Kompetenzen und Interessen der SchülerInnen abhängig machen, ohne dass ein bestimmter Lernstoff dabei vernachlässigt oder „verraten“ würde, weil ihr Bildungszweck sich in der ästhetischen Praxis der Kunst und der darin ermöglichten ästhetischen Erfahrung erfüllt.¹⁹

Noch einmal pointiert: *Dass* technisches Wissen und Können für die Herstellung von ästhetisch gelungenen Produkten nötig ist, steht außer Zweifel. *Welches* Wissen und Können das aber sein muss, ist offen – so offen wie die Konzeption des Produkts. Es ist noch nicht einmal festgelegt, aus welchem Metier die Techniken kommen müssen. Aus dieser besonderen Ausgangssituation ergibt sich, dass in der Schule andere Produkte möglich und notwendig werden als in den gesellschaftlich vorgegebenen Spielarten.²⁰

Zusammenfassung: Die ausdrückliche Produktorientierung während des Herstellungsprozesses nimmt die kritische Distanzierung vorweg, die sich in den genannten Veröffentlichungssituationen ergibt, so dass sich für die SchülerInnen kritische Reflexionen schon während der Produktion einstellen, spätestens jedoch im Wiederholungsfall nach der ersten Veröffentlichung. Die Orientierung des Herstellungsprozesses auf ein ästhetisches Produkt gilt der ästhetischen Einstellung. Dabei unterscheidet sich die produktorientierte *Produktion* in einer Hinsicht grundsätzlich von der *Rezeption*: Im ästhetischen Streit um die Gelungenheit bzw. in der Verständigung über Verstehens/Vollzugsmöglichkeiten können nicht nur Wahrnehmungsmöglichkeiten in bezug auf ein gegebenes Produkt variiert werden, sondern der Gegenstand der Kritik selbst kann variiert werden.

¹⁹ Der Forderung nach handwerklichem Können für das Gelingen ästhetischer Produkte zu Beginn von Seels Studie zu „Prozess und Produkt des Schreibens“ (Seel 1996a,148), die wohl für künstlerische Produktion im Schulrahmen die berechtigten Bedenken gegen eine Prozess-Produkt-Didaktik birgt, steht am Schluss (169) mit einem Miles Davis-Zitat auf überraschende – und wohl so nicht intendierte – Weise eine Forderung entgegen, der SchülerInnen meist ganz unfreiwillig entsprechen: »Spielt, was ihr nicht könnt.« © – Zunächst ist damit also die Möglichkeit eröffnet, vorhandene musikalisch-technische Kompetenzen heranzuziehen. Das bedeutet aber nicht, dass keine neuen Techniken angeregt und verwendet werden dürften. Ausführlicher zur Funktion musikalischer Techniken in prozess-produkt-didaktischen Inszenierungen in 2.4.

²⁰ Für die Lehrerbildung ergibt sich aus solcher Prozess-Produkt-Didaktik die Forderung nach einem Studienschwerpunkt „Komposition“, allerdings in einem erweiterten Verständnis gegenüber den meisten Kompositions-Studiengängen. Außerdem die Aufgabe, mehr oder weniger formale (Prozess- und) Produktmuster zu entwickeln, die die Lerngruppen, also Schüler- und LehrerInnen bei der Produktkonzeption unterstützen und doch den nötigen Spielraum für die Einbeziehung der situativen Gegebenheiten lassen.

Eine erfahrungsorientierte Prozess-Produkt-Didaktik kann wegen ihrer Anknüpfung bei den situativen Gegebenheiten in der Einzelschule und den Kompetenzen der einzelnen SchülerInnen eigenwillige ästhetische Produkte hervorbringen, für die es in anderen (teil)kulturellen Produktionssituationen keine Anlässe gibt. Sie motiviert während der Suche nach ästhetisch relevanten Kompositionselementen „am laufenden Band“ den Wechsel zwischen konfrontativem Aufmerken und einer nachfolgenden Vertiefung, die korrespondiv-sinnhaften Anklängen nachlauscht, sich kontemplativ-sinnfern zu Unerwartetem verleiten lässt und imaginativ aus dem unübersichtlichen Geflecht heraus wie in das Unübersichtliche hinein sinnvolle Konstellationen konstruiert. Gleichgültig, von welcher Grundform ästhetischer Praxis aus die Herstellung ästhetischer Produkte angeregt wird: Die Produktion ästhetischer Produkte führt in die ästhetische Praxis der Kunst und ihre Erfahrung.

3. ... beim Umgang mit dem hergestellten Produkt

Funktion und Qualität des selbst hergestellten ästhetischen Produkts unterscheiden sich im Prinzip nicht von denen jedes ästhetischen Produkts in der ästhetischen Praxis der Kunst, wie sie in Teil 2.1 und den Vergewisserungen zu Beginn dieses Teils beschrieben wurde. Das ästhetische Produkt bietet der beliebigen Wahrnehmung Widerstände, indem es imaginative, kontemplative und/oder korrespondive Attraktionen artikuliert. Für wie ästhetisch attraktiv oder gelungen das Produkt gilt, das wird in der kritischen Auseinandersetzung über einzelne ästhetisch relevante Attraktionen und das Produkt als Ganzes ausgehandelt.

In der Schule kann solche Kritik im kleinen Rahmen der Lerngruppe stattfinden – zum Beispiel eine Klausur bietet Gelegenheit zu schriftlicher Interpretation und Kritik, die dann zum Ausgangspunkt für einen weiteren Streit werden kann – oder im größeren Rahmen, zum Beispiel nach einer Aufführung in der Öffentlichkeit der Einzelschule, im informellen Rahmen auf dem Schulhof oder Lehrerzimmer, oder im offizielleren Rahmen schriftlicher Kritiken, zum Beispiel durch einen Deutschkurs in Flugblättern, der Schulzeitung oder auch im Rahmen einer Gesprächsrunde nach einer Aufführung oder Ausstellung.

Solch ästhetischer Streit muss nicht im Konsens, in einem gemeinsamen Urteil über *den* Gehalt und *die* ästhetische Attraktivität enden, aber die Wahrnehmung und Kritik der beteiligten SchülerInnen muss über bloße Statements hinausgehen, die das Produkt lediglich wie ein Andenken behandeln. Mit anderen Worten: Das Urteil muss in plausibler Weise an korrespondiv-sinnhaften, kontemplativ-sinnfernen und imaginativ-sinnreflexiven Qualitäten bzw. Attraktionen des Produkts festgemacht werden. Dabei funktionieren Rückgriffe auf lebensweltliche Situationen und Konstellationen als Hinweise, wie das

Produkt zu verstehen bzw. wahrzunehmen ist, damit seine Attraktivität sich zeigen kann. Im Vollzug eines solchen ästhetischen Streits, der zwischen den sinnlichen Wahrnehmungsvollzügen²¹ und verbalen Kommentar- wie Interpretationsansätzen „hin und her“ springt, können sowohl Differenzen in der Wahrnehmung offenbar als auch neue Sichtweisen bzw. Perspektiven eröffnet werden. Wie während der Herstellung ereignet sich auch hier die ästhetische Praxis der Kunst und damit ästhetische Erfahrung.²²

So weit zu Funktion und Qualität des ästhetischen Produkts im allgemeinen. Aber hat ein selbst hergestelltes Produkt nicht nur während der Herstellung, sondern auch beim Umgang, wenn es fertiggestellt ist, einen Vorteil gegenüber ästhetischen Produkten aus anderen (teil)kulturellen Welten bzw. „dem Rest der Welt“?

Zunächst mal steht das Produkt nicht auf einem Sockel. Es wird in keinem Lexikon ewiger Kunstwerke verzeichnet und von keinem Musik-Sender auch nur in einem Spätprogramm gesendet. Damit liegt die volle Verantwortung für das ästhetische Urteil – bei einer Kritik im kleinen Rahmen, zum Beispiel an der Tonband-Collage von Werner und Else – bei der Lerngruppe. Jede Person muss sich selbst in Relation zum Produkt setzen, wenn sie sich ein Urteil bilden will, muss sich in die Perspektiven anderer hineinversetzen und versuchen, die eigene Wahrnehmung in bezug auf das Produkt einerseits, auf den eigenen Lebenshintergrund andererseits den anderen (wie auch sich selbst) nachvollziehbar und plausibel zu machen.²³ Die Fähigkeit und Bereitschaft, sich auf Details des Produktes sowie deren hellhöriges Vernehmen einzulassen, dürfte mit der Erfahrung der Langsamkeit einer auf ästhetisches Gelingen zielenden, sich also selbst ernst nehmenden Produktion wachsen.²⁴

Der größere Öffentlichkeitsrahmen der Einzelschule schafft gegenüber dem der Lerngruppe eine größere Distanz zu den ästhetischen Attraktionen des Produkts und verstärkt damit die ästhetische Kritik. (Vgl. oben 2.1.4, Abb.7 zum Nacheinander ästhetischer Wahrnehmungspraxis) Die größere Öffentlichkeit der Einzelschule hat zum Beispiel zur Folge, dass der Videomitschnitt eines Profilsongs (s.o. Beispiele 2) vom Vorjahr für die SchülerInnen des aktuellen Jahrgangs ästhetisch relevant wird. Die angewendeten Techniken und Kompetenzen liegen dann potentiell im Horizont der eigenen Möglichkeiten, was die Reflexivität und die Sensibilität für deren effektiven Einsatz in bezug auf ihre ästhetischen Funktionen bzw. Zwecke erhöht. Zu erwägen wäre möglicherweise, ob

²¹ Als solche können auch frische Erinnerungen – zum Beispiel an ein kaum verklungenes Ereignis – gelten.

²² Zur Vielfalt musikalischer Verhaltensweisen vgl. 1.1.Schütz und Kaiser 1995c. Zum Geltungscharakter ästhetischer Urteile und zum ästhetischen Streit vgl. auch Rolle 1999,111ff.

²³ Dem Lehrer fällt vor allem die Aufgabe zu, sich selbst ästhetisch rational zu verhalten und damit implizit vorzumachen, „wie es geht“ (bzw. gehen kann). Das kann auch heißen, dass er sich argumentierend auf die Kunst- bzw. Musikgeschichte bezieht, indem er etwa vergleichbare Situationen, Texte, Bilder und natürlich Klangbeispiele heranzieht.

²⁴ Vgl. in diesem Sinn das Konzept der empirischen Komposition in 1.1.Paynter/Aston.2.2

die Tatsache einer Veröffentlichung in größerem Rahmen implizit schon so viel ästhetische Kritik birgt, dass sie eine explizite Kritik in didaktisch organisierten Zusammenhängen notfalls verzichtbar macht.²⁵ (Die Notwendigkeit, dass die SchülerInnen ein ästhetisches Produkt herstellen und sich nicht von vorneherein darauf beschränken, lediglich musikalische Techniken bzw. Modelle vorzuführen, bliebe davon allerdings unberührt.²⁶)

Eine besondere, Differenzen und Sichtweisen eröffnende Erfahrung bekunden immer wieder KomponistInnen²⁷, wenn sie erstaunt feststellen, dass sie ästhetische Bedeutungen artikuliert haben, ohne es zu wollen oder von ihnen zu wissen, und die ihnen ganz fremd sein können. (In einer quasi selbsttherapeutischen Funktion könnte sich die Frage anschließen: „Ist diese fremde Konstellation, die ich als ProduzentIn anscheinend ausgedrückt/artikuliert habe, in mir?“²⁸)

Schließlich sollte eine didaktische Überlegung zur Funktion des fertiggestellten ästhetischen Produkts in unterrichtlichen oder schulischen Erfahrungssituationen nicht unerwähnt bleiben: Der (wirkliche) Anspruch der ästhetischen Gelungenheit an das Produkt ist nicht nur unabdingbar für die Veranlassung ästhetischer Praxis und Erfahrung im Umgang mit fertiggestellten Produkten, sondern eine (wirkliche) ästhetische Kritik früherer Produkte wirkt in Prozess-Produkt-didaktischen Zusammenhängen außerdem motivierend auf die Einstellung der SchülerInnen während der Produktion neuer Produkte zurück.

²⁵ Das gewaltige Problemfeld des impliziten Lernens kann hier nicht bearbeitet werden. Einen Überblick zur Psychologie impliziten Lernens geben zum Beispiel Hammerl/Grabitz 1993. Gruhn (1995,5) spricht von intuitivem Lernen und verweist auf die Unterschiedlichkeit der Lernsituationen bei kindlichem Spracherwerb und schulischem Schrifterwerb. Kaiser (1996a,28) macht im Zusammenhang von problemhaltigen Handlungssituationen wie z.B. einer Musikproduktion gleichsam mit der Lupe „Lerneinschlüsse“ aus, die sich beim Auftreten eines Problems als „Lernschleifen“ vom übrigen Handlungszusammenhang isolieren, bis das Problem gelöst ist, um sich dann wieder in den Handlungszusammenhang einzufädeln. Implizites musikalisches Lernen in Kaisers Sinn findet dann genau genommen nicht in korrespondierenden, kontemplativen oder ästhetischen Wahrnehmungsvollzügen bzw. Praxen statt, sondern in ausgekoppelten, eher zweckrationalen bzw. technisch-instrumentellen Praxen. Als problematisch könnte sich bei solcher engen Definition musikalischen Lernens die Benennung dessen erweisen, was „unter der Lupe“ bzw. in der Lernschleife das Musikalische sein soll, das *außerhalb* (und nur außerhalb) ästhetischer Praxis sich ereignen soll. (Zur Frage nach dem Musikalischen in ästhetischer Praxis und zur Unterscheidung von ästhetisch-technischem und wissenschaftlich-technischem Handeln vgl. 2.3 und 2.4.3.)

²⁶ Das gilt jedenfalls für eine dominierende Prozess-Produkt-Didaktik, deren primärer Zweck die ästhetische Praxis ist; vgl. 2.4.4

²⁷ Nach schulischen und nichtschulischen Erfahrungen des Verfassers. Vgl. auch Koerppen 1993

²⁸ Dass die ästhetische Relevanz eines Produktes auch gruppenspezifische Effekte nach sich ziehen kann, liegt schon darin begründet, dass ästhetische Produkte Sichtweisen – Haltungen zum Leben, zu Dingen, zur Welt – artikulieren. Zum Beispiel hat einmal eine dritte Person bei der Beschäftigung mit einem ähnlichen Produkt, wie Werner und Else es herstellen, Elses Haltung mit einer Bemerkung wie „typisch Else“ ästhetisch-imaginativ gelungen artikuliert gefunden, das Produkt korrespondierend aber als hässlich beurteilt, weil es nicht zur eigenen Lebensform passte. Das führte schließlich zu einem ernsten Streit um eine angemessene Lebenshaltung bzw. -einstellung, in dem auch persönliche und gruppenspezifische Dissonanzen thematisiert wurden. Aber selbstverständlich soll Musikunterricht nicht in gruppenspezifische Befindlichkeits-Therapiegespräche abgleiten, zumal das Gefahren birgt, denen dafür nicht ausgebildete Lehrer hilflos gegenüberstehen könnten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Gewicht der abschließenden *ästhetischen* Kritik auf der einen Seite und die Funktion und Qualität des ästhetischen Produkts auf der anderen Seite in wechselseitiger Abhängigkeit stehen: Bekommt die ästhetische Kritik nicht genug Gewicht, dann schwindet der Anspruch an die SchülerInnen, während der Herstellung auf ein *ästhetisches* Produkt zu zielen, was die Chance für ästhetische Erfahrungen mindert. Entbehrt das hergestellte Produkt der ästhetischen Attraktionen, dann wird jede ästhetische Kritik müßig.

Die abschließende Kritik-Phase wird demnach in ihrer Bedeutung für das Machen ästhetischer Erfahrungen auch schon während des Produktionsprozesses (!) potentiell unterschätzt (vgl. Abb.1 in Teil 1.3, besonders Gruppe A2/B2). Dazu kommt bei Produkt-Veröffentlichungen, die im kleinen Rahmen der Lerngruppe bleiben, in der Schule meistens der Umstand, dass zum Semester- oder Schuljahresende nicht mehr genügend Zeit für eine ausführliche Kritik bleibt. Zu erwägen wäre, ob eine größere Öffentlichkeit, wie zum Beispiel die der Einzelschule, eine explizite Kritik-Phase (nötigenfalls) verzichten machen kann, ohne dass solcher Verzicht negative Rückwirkungen auf die ästhetische Erfahrung im Produktionsprozess hat. Dies wäre – besonders unter Berücksichtigung des Schulalltags – ein starkes Argument für die Veröffentlichung selbst hergestellter ästhetischer Produkte in einer größeren Öffentlichkeit als der Lerngruppe, wenn Prozess-Produkt-Didaktik primär ästhetische Erfahrungen ermöglichen soll.

4. Aspekte ästhetischer Attraktivität: Nicht Wie *oder* Was, sondern Wie *und* Was.

Dieser Abschnitt dient letztlich der Frage, welche Gesichtspunkte bei der Auswahl der „Zutaten“ (bzw. Elemente, Bausteine, Materialien, Sujets, Instrumente, Skalen, Themen, Bilder usw.) relevant sind, wenn es prozess-produkt-didaktisch darum geht, ein ästhetisches Produkt herzustellen.

Über eine Eigenschaft von ästhetischen Produkten dürfte Einigkeit bestehen: Sie müssen relevant sein. Und zwar relevant nicht nur für *eine* (natürliche, im juristischen Sinn) Person (dann wäre das Produkt wie ein Andenken), auch nicht für eine *ideale* Person (dann wäre es ein Kunstwerk und in dieser speziellen Tradition zu bewerten²⁹), sondern für die SchülerInnen einer Schulöffentlichkeit oder zumindest eine Gruppierung, für eine Mehr-Zahl, die bereit und in der Lage ist, sich in plausibler Weise auf einen ästhetischen Streit über die ästhetische Qualität eines Produkts einzulassen. (SchülerInnen befinden sich dann prinzipiell in derselben Situation wie andere Zeitgenossen in

²⁹ Einen Relevanz-Begriff in diesem Sinne verwendet Seel 1985; Bourdieu (1982,22) weist darauf hin, dass auch das Identifizieren von ästhetischer Relevanz im Rahmen einer spezifischen Tradition allein auf *praktischem* Können beruht. Vgl. in diesem Sinne auch die Auseinandersetzung in 1.1.Schütz sowie die Unterscheidung zwischen ästhetischen und theoretischen/instrumentellen Praxen in 2.1.

einem postmodernen Nebeneinander kultureller Verschiedenheiten, die ästhetisch rational handeln.) Wodurch wird aber ein Produkt für eine ästhetische Praxis relevant?

Seel³⁰ markiert exemplarisch den Unterschied zwischen ästhetischen und nicht-ästhetischen Symbolisierungen am Unterschied zwischen literarischen und philosophischen Texten, indem er zwischen Wie und Was unterscheidet. Den literarischen Text charakterisiert er im Gegensatz zum philosophischen dadurch, dass seine ästhetische Bedeutung im Wie der Gestaltung liegt, die philosophische Bedeutung dagegen im Was der propositionalen Gedanken.³¹ Zwar relativiert Seel in Formulierungen wie „primär das Wie“ immer wieder die Striktheit seiner Unterscheidung und damit die klare Dominanz des Wie gegenüber dem Was, baut seine Bestimmung ästhetischer Relevanz aber auf diesem Unterschied auf. Liegt also die ästhetische Relevanz eines Produktes nur im Wie und nicht im Was, also nur in der Art der Darstellung und nicht am Thema?

Zunächst muss ein Objekt oder etwas daran überhaupt bemerkt werden.³²

Zum Beispiel bemerken Werner und Else so gut wie immer den Pausengong. Er ist relevant für ihr Verhalten, aber normalerweise nicht für eine ästhetische Praxis. Insofern ist er nicht *ästhetisch* relevant, selbst wenn er die Gestalt eines gebrochenen Dur-Dreiklangs haben sollte. Else und Werner schieben schabend ihre Stühle zurück und schlenkern in die Pause. – Wenn aber eines Tages außer dem Pausengong auch Stühleschaben aus dem Lautsprecher käme, der Pausengong daraufhin noch einmal rückwärts erklänge und von einer verzerrten E-Gitarre kadenziiert in einem verfremdeten Etwas endete, dann wäre dieses Produkt oder etwas daran für Werner und Else wahrscheinlich *ästhetisch* relevant. Weil es nicht zu irgendeiner praktischen Handlung auffordern, sondern zum ästhetischen Verweilen bei diesem Ereignis bzw. Produkt verleiten und ein ästhetisches Urteil herausfordern würde, wie immer dies dann auch ausfiele.

Ästhetisch wahrgenommen dürfte das Stühleschaben die übliche Reaktion auf den Gong korrespondierend vergegenwärtigen und zugleich distanzieren, der Krebs des Gongs wird diesen zwar aufgrund seines Sounds noch erkennbar lassen, aber zugleich eine sinnfreie Distanz anregen und ein ambivalentes Gemisch aus Humor, Übermut und Ulk ausdrücken. Dieses Ausdrucksgemisch mündet dann in die rockige E-Gitarre mit den Korrespondenzen zu Freizeit und individualistischer Wildheit, es erinnert kurz an Jimmy

³⁰ 1993b,136; 1996a,145 u.a.

³¹ „Schriftsteller sind diejenigen Schreibenden, deren Tätigkeit weniger durch das bestimmt ist, was Sie schreiben, sondern vor allem dadurch, wie sie schreiben.“ (1996,145) Bemerkenswert für fachübergreifende Situationen ist, dass Seel den Produkten von Philosophen zuerkennt, sowohl philosophisch als auch schriftstellerisch sein zu können. Denn aufgrund solchen Sowohl-als-auchs wird es zum Beispiel möglich, dass SchülerInnen für die Fächer Religion und Musik ein gemeinsames Produkt anfertigen können – z.B. eine Radio-Collage – und damit den fachspezifischen Perspektiven beider Fächer in ein und demselben Produkt gerecht werden. Als Bild dafür eignet sich Wittgensteins Hase-Enten-Kopf, in dem man sowohl einen Hasen- als auch einen Entenkopf erkennen kann, unmöglich aber beides zugleich. Dasselbe Prinzip gilt für Vexierbilder aller Art.

³² In diesem allgemeinen Sinne vgl. Guski 1996,5; Kaiser 1989 und 1995a

Hendrix' Improvisation über die amerikanische Hymne, aber dann verwandelt sich der Gitarrensound, der Gong-Sound scheint sich einzumischen, obwohl die Spielweise immer noch gitarrenmäßig ist, aber die klare Korrespondenz verflüchtigt sich, da klingt wieder die Gong-Figur an, aber in einer entfernten Tonart, vorwärts und rückwärts im doppelten Tempo, immer höher hinauf sequenziert und zugleich leiser werdend, als verschwände diese Erscheinung langsam wie die Stunde, wie das Stühleschaben in den Geräuschen des Schulhofs...

Was ist in diesem Beispiel jeweils das Was, was das Wie? (Der folgende Absatz soll Ambivalenzen dieser Unterscheidung insbesondere für musikalische Produkte noch einmal vorführen:) Als ein lebensweltliches Was diesseits ästhetischer Artikulation kann die Situation der SchülerInnen im schulischen Organisationsrahmen einschließlich typischer Verhaltensweisen beim Ertönen des Pausenzeichens gelten. (Die Situationsmerkmale gehören gleichsam zur abstrakten Institution Schule, wie sie auch z.B. durch Filme tradiert wird.) Der Pausengong selbst ist einerseits als praktisches Zeichen und konkretes Objekt ein Was, dessen musikalisch-technische Artikuliertheit andererseits durch die Kadenzierung als ein ästhetisches Wie relevant wird. Der Gitarrensound tritt dagegen als ein korresponsives Was auf, das, weil ästhetisch artikuliert, für sich ein Wie ist. Die Wahl des *Zeitpunkts* der Sendung bzw. Aufführung ist als kontextbezogenes Mittel dem Wie zugehörig, obwohl er zugleich das Was von „Pausengong“ bestimmt. Wie und Was sind so ineinander verzahnt, dass schon eine klare Bestimmung von Wie und Was kaum möglich erscheint.³³ Das ist auch an dieser Stelle nicht notwendig. Es genügt zu bemerken, dass verschiedene Was-Bezüge zur Welt ein wesentlicher Bestandteil des ästhetischen Wahrnehmungsvollzugs sind, auch wenn diese derart komponiert sind, dass die Wahrnehmung bei keinem der Bezüge zur Ruhe kommt. (Vgl. oben 2.1.4.1 das Neben- und Ineinander von korresponsiver, kontemplativer und imaginativer Wahrnehmung in der Praxis der Kunst.)

³³ Zwei andere Beispiele mögen die Interdependenz von Wie und Was hinsichtlich ästhetischer Relevanz wie hinsichtlich ästhetischer Bedeutung verdeutlichen: Zum einen gibt es in allen Künsten Beispiele, wo ästhetische Objekte dadurch auf sich aufmerksam machen, dass sie Tabus brechen und/oder thematisieren (sei es ein Nackter auf der Bühne, ein Kruzifix im Uringlas oder naturalistisches Stöhnen im Song); zum anderen denke man an Strawinskys *Histoire du Soldat*, in der ein stilistisches Was – zum Beispiel Tango, Walzer, Ragtime – in sozusagen „kubistischem Wie“ verfremdet wird (vgl. Burde 1982). Wie und Was gehen ineinander über.

Diese Welthaltigkeit ästhetisch attraktiver Produkte gerät nicht zufällig hinein, sondern durch die Auswahl welthaltiger „Zutaten“. Auch wenn deren Bedeutungsgehalt nicht eins-zu-eins in einem ästhetischen Produkt wiederkehrt, verspricht doch die Wahl von für die SchülerInnen relevanten, welthaltigen (Was-)„Zutaten“ auch ein *ästhetisch* attraktiveres Produkt. Allerdings garantieren relevante „Zutaten“ noch kein Gelingen des ästhetischen Produkts. Was sich letztlich als ästhetisch bedeutsam nur in einem ästhetisch attraktiven, also gelungenen Produkt artikuliert findet, ist nicht gleichzusetzen mit den materialen, technischen und gedanklichen Ingredienzien oder Elementen, die in der Vorbereitungs- und Findungsphase als relevant erscheinen.

Die ästhetischen Attraktionen ergeben sich letztlich daraus, *wie* die Elemente komponiert sind. Darum ist es nicht primär das Was, sondern das Wie der Präsentation, das die ästhetische Qualität ausmacht. Allerdings ist bei solcher Akzentuierung zu bedenken, dass jedes Wie immer auch einen bedeutsamen Bezug zur Welt oder genauer zu *einer* Welt enthält und insofern immer auch Entscheidungen über das Was birgt.³⁴ (Junioren dürften sowohl hinsichtlich der Stilmittel als auch der Themen andere Interessen und Vorlieben haben als Senioren. Zum Beispiel würden Werner und Else bei ihrer Tonbandproduktion in Teil 2.1, Abb.8 höchstwahrscheinlich nicht nur andere *Verfremdungen* ihrer konkreten Klänge vornehmen, sondern auch schon thematisch/situativ anders gelagerte *Klänge* interessant finden als ihr Lehrer.)

Einzelne Aspekte eines Produkts können ästhetisch relevant sein, wenn sie aufmerksam machen und als ästhetisch vielversprechend wahrgenommen werden und dadurch zum Einnehmen der ästhetischen Einstellung anregen können. Sie können es auch dann sein, wenn sich nach einigem Verweilen herausstellen sollte, dass das Produkt nicht hält, was es verspricht, dass es also nicht oder nicht so sehr attraktiv ist. Ein Produkt, das gar nicht gelungen ist, kann in einem abgeleiteten Sinn ästhetisch relevant genannt werden, wenn es auf andere, gelungene und insofern ästhetische Produkte verweist.³⁵

Die ästhetische Qualität (oder Funktion, Attraktivität, Gelungenheit etc.) erweist sich letztlich darin, *wie* etwas thematisiert wird, und nicht darin, *was* es thematisiert. Es wäre jedoch irreführend, aus diesem Primat des Wie in der ästhetischen Wahrnehmung abzuleiten, das Was wäre gleichgültig. Darum kommt der Themen- und Materialwahl beim prozess-produkt-didaktischen Einrichten von Erfahrungssituationen eine nicht zu vernachlässigende Bedeutung

³⁴ Vgl. in diesem Sinne auch Frank (1992), dem es primär um den Nachweis geht, dass ästhetische Bedeutungen auch in philosophischen Texten zu berücksichtigen sind.

³⁵ Ein Beispiel für ästhetisch Relevantes in diesem Sinn bieten einerseits Kunstwerke, die nur noch Dokumente von ästhetischen Erfahrungen anderer Menschen sind. (Vgl. Seel 1985,193) Im Zusammenhang dieser Arbeit kann auch die „Modellmusik“ im Konzept von Orff (vgl. Teil 1) als ästhetisch relevant in einem abgeleiteten Sinn beschrieben werden. Die Unterscheidung von verschiedenen Graden der Gelungenheit bzw. Attraktivität ermöglicht zugleich die Beschreibung eines *Kontinuums* zwischen abgeleitet relevanter „Modellmusik“ und ästhetischer „Laienmusik“ bzw. von Konzept-Lernen zu ästhetischer Praxis. (Vgl. in solchem Sinn auch 2.4.3)

zu. Die aus kulturellen bzw. lebensweltlichen oder auch konkreten schulischen Zusammenhängen erwachsenden Relevanzen der „Zutaten“ sind auch ästhetisch relevant.

5. Zusammenfassung

In der Bedeutung der *Relation* zwischen ästhetischem Objekt und ästhetisch wahrnehmendem Subjekt liegt das Hauptargument für die *Produktorientierung* in schulischen Produktionen. Pointiert ließe sich sagen: Das didaktische Interesse an ästhetischen *Wahrnehmungen* (bzw. an den aus ästhetisch rationalem Wahrnehmungshandeln erwachsenden Erfahrungen) macht die Orientierung an *ästhetischen Produkten* notwendig.

Ein Produkt ist im gegebenen Zusammenhang jedes Objekt, jedes musikalische Ereignis, jede Aktion, auf die bei Distanznahme als Gegenstand der ästhetischen Erfahrung Bezug genommen werden kann. Ein ästhetisches Objekt bzw. Produkt kann nicht auf physikalische Merkmale reduziert werden, weil die ästhetische Art des Wahrnehmens es im Kopf bzw. im Leib anders konstruiert als etwa eine theoretische oder instrumentelle Art der Wahrnehmung (vgl. dazu auch 2.3).

Ein ästhetisches Produkt muss kein Kunstwerk sein (im Sinne des opus-bezogenen Sprachspiels „Kunst“), es ist aber auch keine Privatsache wie zum Beispiel ein persönliches Andenken. Es wird dadurch zu einem *ästhetischen* Produkt, dass es mehrere Menschen zu korrespondierenden, kontemplativen und imaginativen Wahrnehmungen anregt und sie dazu verleitet, in diesen ästhetischen Wahrnehmungsvollzügen bzw. ästhetischen Praxen zu verweilen und/oder das Produkt möglicherweise erneut aufzusuchen. Die *Funktion* des ästhetischen Produkts gilt also den korrespondierenden, kontemplativen und/oder imaginativen ästhetischen Vollzügen, und wenn es seine Funktionen für (aufs Grundsätzliche zugespitzt:) mehr als eine Person erfüllt, dann ist es ein (mehr oder weniger attraktives) ästhetisches Produkt.

In den ausgeführten Beispielen zeigt sich, wie nützlich die Unterscheidung der drei Grundformen ästhetischer Praxis von der Planung bis in die konkrete Unterrichtspraxis sein kann.

Die Produktorientierung erfüllt ihre ästhetische Funktion für die Wahrnehmungspraxis sowohl während des Produktionsprozesses, als auch nach der Fertigstellung und Veröffentlichung (zum Beispiel als Präsentation oder Aufführung) des Produkts. Das Interesse am ästhetischen Gelingen des Produkts macht schon während der Produktion eine stetige ästhetische Kritik erforderlich, d.h. das Funktionieren des Produkts überprüfende Wahrnehmungen in ästhetischer Einstellung, die wiederum distanznehmende Reflexionen über ästhetische Techniken sowie über artikulierten Erfahrungsgehalte evozieren (vgl. auch 2.1.4). Kurz gesagt: Weil das ästhetische Funktionieren eines entstehenden

Produkts nur „am eigenen Leib“ und in der Verständigung mit anderen überprüft werden kann, führt die Orientierung auf ein ästhetisches Produkt schon während der Produktion in ästhetische Praxis hinein.

Die abschließende Veröffentlichung des Produkts vergrößert – je nach Art der Öffentlichkeit – zum einen die Motivation, sich während der Produktion auf ästhetische Praxen und darin stets auch „riskierte“ kritische Grenzüberschreitungen einzulassen, zum anderen eröffnet die Veröffentlichung in zweierlei Hinsicht neue Erfahrungssituationen: Zum einen die Präsentation/Aufführung selbst als eine intensive Wahrnehmungspraxis mit einem optimierten Produkt, zum anderen die Erfahrung der öffentlichen Auseinandersetzung mit dem Produkt, die mit hoher Wahrscheinlichkeit noch einmal neue Sichtweisen eröffnen dürfte.

2.3 Das Musikalische in ästhetischer Praxis

Bisher wurden einzelne Merkmale der ästhetischen Praxis und Erfahrung ausdrücklich unabhängig vom jeweiligen Medium thematisiert, also unabhängig davon, ob und in welcher Weise einzelne Sinnesorgane oder auch bestimmte Künste an der jeweiligen Erfahrung beteiligt sind. So konnten in Teil 2.1 drei Grundformen der ästhetischen Praxis und in Teil 2.2 die Funktion des ästhetischen Produkts in der ästhetischen Praxis und Erfahrung gezeigt und differenziert beschrieben werden, ohne dass dafür der Rückgriff auf mediale Besonderheiten notwendig gewesen wäre. Die Formel für ein ästhetisches Produkt bzw. Objekt konnte etwa lauten: Ein Objekt der Erfahrung ist dann ein ästhetisches Objekt, wenn es Attraktionen bereithält, die Menschen zu korrespondierenden, kontemplativen und imaginativen Wahrnehmungen anregt und sie dazu verleitet, in diesen ästhetischen Wahrnehmungsvollzügen zu verweilen und das Produkt möglicherweise erneut aufzusuchen. Die Interessen ästhetischer Praxen erfüllen sich in den Wahrnehmungsvollzügen.

Im Zusammenhang einer auf musikalisch-ästhetische Erfahrung zielenden Produktionsdidaktik stellt sich nun die Frage, was Musik von nicht-musikalischen ästhetischen Praxen unterscheidet oder mit anderen Worten: Was macht eine ästhetische Praxis zu einer musikalischen bzw. ein ästhetisches Produkt zu einem musikalischen?

Die These dieses Teils 2.3 kann vorgehend folgendermaßen zusammengefasst werden: Außer der lapidaren Feststellung, dass Musik eine ästhetische Praxis ist, die ihre (korrespondierenden, kontemplativen und imaginativen) Attraktionen zu einem nicht unbedeutenden Anteil im „Schall“, also „hörend“ artikuliert findet, ist keine universelle Aussage über das Musikalische in ästhetischen Praxen zu machen.¹ Jede weitere Spezifizierung des Musikalischen trägt unweigerlich kulturelle Spuren in sich. Auch neurophysiologische oder psychologische Beschreibungen führen hier bislang nicht weiter; zumindest hinsichtlich des besonderen Interesses der vorliegenden Untersuchung an Orientierungshilfen für die prozess-produkt-didaktische Gestaltung von musikalischen Erfahrungssituationen. Aber die Frage nach dem Musikalischen in ästhetischer Praxis lässt sich weiterführend umformulieren in die Frage nach dem, was den Musikexperten – im Gegensatz etwa zum Literatur-, Kunst- oder Theaterexperten – bei der Produktion ästhetischer Produkte ausmacht. Die Antwort lautet: Der Musik-

¹ Eine griffige und zugleich exakte und unproblematische Formulierung für den gemeinten Sachverhalt zu finden scheint unmöglich. Musik als „ästhetische Praxis mit bedeutsamen Artikulationen in Bezug auf das Ohr“ wäre eine metaphorische Alternative, die den konstitutiven Anteil der Wahrnehmung nicht deutlich machen würde. Das Problem ist, dass es aus der Perspektive des musikalisch wahrnehmenden Menschen keine kulturübergreifende Formulierung für etwas spezifisch Musikalisches gibt, die nicht zugleich kulturspezifisch mit Bedeutung aufgeladen wäre. (Gibt es doch sogar Kulturen, die kein Wort für das haben, was wir Musik nennen. Dementsprechend hat Bessler schon 1959 nachgewiesen, dass Hören nicht gleich Hören ist.) Auch die Rede von zum Beispiel „auditiver Wahrnehmung“ oder „Audiation“ hilft hier nicht weiter, weil sie wie jedes Wort auf einen Diskurs bzw. Verwendungszusammenhang verweist. Dennoch scheint es eine Gemeinsamkeit musikalischer gegenüber anderen ästhetischen Praxen zu geben. Um überhaupt dieses Gemeinsame ansprechen zu können, habe ich mich für die unscharfe und gleichsam einkreisende Rede von „Schall“ und „hörend artikuliert finden“ in der vorliegenden Weise entschieden, in der ein physikalisch exaktes Wort mit einem vieldeutigen Wort kombiniert wird. Es ist eine tendenziell alltagssprachliche Formulierung. Die Anführungszeichen signalisieren das Problembewußtsein, dessen Ursachen im vorliegenden Teil 2.3 beschrieben werden soll.

experte kennt sich mit (je kulturspezifischen) musikalischen Produktionstechniken einschließlich ihrer möglichen ästhetischen Funktionen aus. In den Produktionstechniken wird das Musikspezifische bzw. Musikalische greifbar, ohne dass behauptet werden muss, dass genau ein Aspekt der Wahrnehmung alle musikalischen, d.h. musikalisch-ästhetischen Erfahrungen bestimmt. (Zum Beispiel die Zeitlichkeit ist auch ein Merkmal von Film und Theater.)

Zur besseren Verständigung über die Unterscheidungen, die letztlich zu schulpraktischen Folgerungen für eine an ästhetischer Erfahrung orientierte Produktionsdidaktik führen müssten, soll im folgenden (2.3.1) noch einmal der Unterschied zwischen Musiken als Erfahrungsgegenständen bzw. Produkten technisch-instrumenteller, theoretischer und ästhetischer Praxis verdeutlicht werden. Mit dieser Unterscheidung werden wiederholte Bedenken gegenüber einigen in Teil 1 herausgearbeiteten Musikbegriffen benennbar. Und zwar laufen diese Bedenken wesentlich in einem Vorbehalt gegenüber *theoretischen* Überlegungen verschiedenster Art zusammen, sofern diese als (mehr oder weniger bewusste) *ästhetische* Gehalte musikalisch-ästhetischer Erfahrungen geltend gemacht werden. Die Unterscheidung zwischen ästhetischen und nicht-ästhetischen Praxen wird deutlich machen, dass der Begriff von Musik als *ästhetischer* Erfahrung im Zentrum der Musikpädagogik nicht allein steht, sondern dass ihm ein zweiter, theoretisch um die auditive Wahrnehmung kreisender Begriff zur Seite steht, ein sozusagen medial fokussierter Begriff *aisthetischer* Erfahrung. Teil 2.3.2 geht dann als Exkurs dem Verhältnis von „reiner Musik“ und ästhetischer Kontemplation nach, bevor Teil 2.3.3 (nicht nur) mit Blick auf die prozess-produkt-didaktische Schulpraxis pragmatisch auf jede über das Beteiligtsein von „artikulierte[m] Schall“ hinausgehende Wesensbestimmung von Musik verzichtet und *Produktionstechniken* als das spezifisch Musikalische „outet“, das den Musikexperten in der Prozess-Produkt-Didaktik zum *Musikexperten* macht.

Von hier aus ergibt sich das entscheidende Kriterium für die Wahl musikalischer Techniken im Sinne der Gruppen B in 1.3 wie von selbst: Es liegt in den Möglichkeiten der konkreten Produktionssituation. Vgl. dementsprechend die 2. These in der Einleitung: Die Verwendung musikalischer Produktionstechniken sollte aus der konkreten Situation heraus entschieden werden, um alle vorhandenen Möglichkeiten und Kompetenzen optimal zu nutzen. Die Verwendung einer bestimmten Produktionstechnik kann nicht damit begründet werden, dass sie universalistisch-kulturübergreifend allen musikalischen Erfahrungen zugrunde läge.

1. Instrumentelle, theoretische und ästhetische Praxen führen zu verschiedenen Musikbegriffen

Wenn man die Untersuchung zum Musikbegriff aus dem ersten Teil (1.1.Schütz.3), die als grundlegende Vorarbeit zum vorliegenden Abschnitt zu lesen ist, im Licht der Unterscheidung zwischen ästhetischen sowie theoretischen und instrumentellen Grundformen der Praxis aus dem zweiten Teil (2.1.2, Abb.3) betrachtet, dann wird die Verschiedenartigkeit der musikpädagogischen Musikbegriffe bzw. Aussagenfelder (Abb.1) schlagartig greifbar. Das Nebeneinander der beiden Abbildungen (1 und 2) soll das veranschaulichen. Von den vier Musikbegriffen in Abb.1 sind in Abb. 2 nur noch zwei übrig, nämlich Musik in ästhetischer Praxis und in instrumenteller oder theoretischer Praxis. (Eine Unterscheidung zwischen theoretischer und instrumenteller Praxis kommt hier nicht zum Tragen.) Die Verwendungen von Musik₂ und Musik₄ sind sozusagen verschwunden, weil sie in den verschiedenen Praxisarten aufgehoben sind: Musik₄ – als Beschreibung verschiedener welt- wie musikerzeugender *Handlungsweisen* von Menschen – bestimmt die *Benennung* der verschiedenen Praxisarten, Musik₂ – als etwas allen Kulturen in Grundzügen Gemeinsames und von daher universell Bedeutsames – kann einerseits zum Thema musikalisch-ästhetischer Praxen werden, andererseits zum Forschungsgegenstand verschiedener theoretischer und angewandter Wissenschaften.

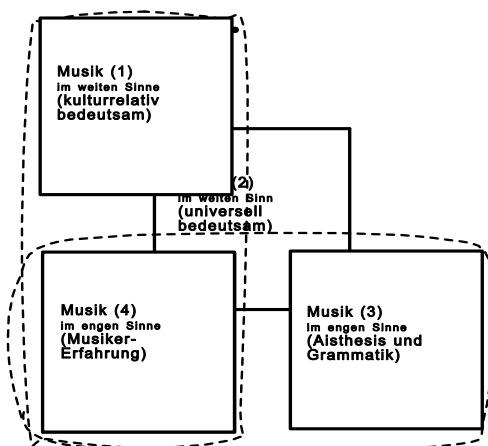


Abb. 1 (Abb. 4 aus Teil 1.1Schütz. 3: Musikbezogene Erfahrung)

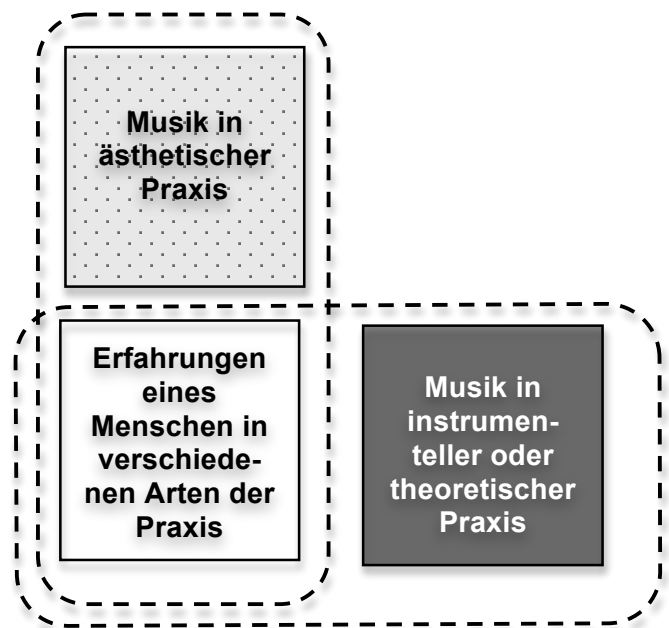


Abb. 2: Musik in verschiedenen Arten der Praxis. Der weiße Kasten ist logisch von anderer Qualität als die schraffierten. Diese Darstellungsweise zeigt noch ihre Genese aus Abb.1.

Dass Theorien und Forschungsergebnisse als Bestandteile nicht-ästhetischer Praxen auch im ästhetischen Streit als Gründe herangezogen werden können (s.o. 2.1.3) , ändert nichts daran, dass der Gegenstand ästhetischer Praxis von anderer Art ist; selbst Schallwahrnehmungen sind als Objekt einer ästhetischen Praxis etwas anderes als als Objekt musikpsychologischer Forschung, wie das schon andernorts als Beispiel herangezogene Behne-Zitat es nahelegt (1993,323): „Es wäre zu prüfen, ob so mancher Text, der Stücken der 50er und 60er Jahre vorangestellt war, das angeblich nur materialbestimmte Musikerleben nicht in ein Manipulationsexperiment verwandelte, bei dem letztlich nicht zu entscheiden ist, ob das Gehörte nur auf die Musik oder nicht doch auf das Zusammenwirken von einführendem Text und nachfolgendem Klangereignis zurückzuführen ist. Es wäre schließlich zu fragen, wie Künstler sich inszenieren [...]“.

Wie ein ästhetisches Produkt erst in ästhetischer Praxis als solches wahrzunehmen und zu beurteilen ist, so verändern sich seine Objekteigenschaften in anderen, zum Beispiel theoretischen oder technisch-instrumentellen Praxen; es wird sozusagen ein anderes, nämlich ein theoretisches oder technisches Objekt. Die Art der Praxis geht insofern immer in das Objekt bzw. den Gegenstand der Wahrnehmung ein.² In zum Beispiel gestisch-gefühlsbezogenen, textbezogenen, polyrhythmisch-körperbezogenen oder reflexiv auf Schallwahrnehmung bezogenen Musikpraxen wird beteiligter „Schall“ in derart unterschiedlichen Konfigurationen wahrgenommen, dass die Annahme, es gäbe eine *allen* musikalischen Praxen innewohnende Art, Schallphänomene unabhängig von ihrer je konkreten ästhetischen Konfiguration gleichsam als „reine Musik“ wahrzunehmen, allein aus theoretischen Praxen heraus begründbar wird, nicht aber aus musikalisch-ästhetischen.³ Die Annahme „rein musikalischer“ Phänomene nach der Art musiktheoretisch-grammatischer Beschreibungen wird so verständlich als eine Fiktion bzw. ein Sprachspiel im Gefolge der reinen Instrumentalmusik in der abendländischen Kunstmusik des 19. Jahrhunderts.⁴ Dementsprechend können auch musiktheoretisch-grammatische Beschreibungen nicht mit universellen Beschreibungen eines „Musikalischen“ gleichgesetzt werden, das allen musikalisch-ästhetischen Praxen und

² Vgl. in diesem Sinne auch Dahlhaus (1988,282), der diesen Aspekt in bezug auf die Sprache der Kritik herausstreicht, die „die Sache selbst“ verändert: „eine Sache, die keineswegs im tönenden Faktum restlos aufgeht, sondern vielmehr durch gedankliche Formung des akustischen Substrats entsteht. Die Kategorien aber, durch die sich das akustisch Gegebene überhaupt erst aus einem Objekt der Physik in ein musikalisches Gebilde verwandelt, sind zu einem nicht geringen Teil sprachlich vermittelt ...“ – Vgl. ebenso Kaiser (1996a,12 u. 30): „Akustische Reize sind etwas anderes als Musik.“

³ Diesen Befund bestätigt Gruhn indirekt, wenn er „figurale“ Repräsentationen von „formalen“ Repräsentationen musikalischer Ereignisse in der Wahrnehmung unterscheidet; die formalen Repräsentationen bindet er an musikalische Grammatiken, und diese wiederum sind (als Fachsprachen) Abstraktionen kultureller Sprachspiele. (Gruhn 1993a,28; vgl. ausführlicher dazu 1.1.Schütz.3)

⁴ „Der Einfluss der [suggestiven] These, dass die Instrumentalmusik die absolute Musik, das »rein Musikalische« repräsentiere, kann schwerlich überschätzt werden und erstreckt sich ebenso auf die Rezeption wie auf die Komposition von Musik.“ (Dahlhaus 1988,283) Vgl. auch Behne 1992,175f., Rolle 1999,140f. und 1.1.Schütz.3.

Erfahrungen gemeinsam wäre – wenn man nicht normativ definieren will, dass nur solche Praxen „Musik“ heißen sollen, in denen die Formen einer bestimmten Grammatik als solche wahrgenommen werden.⁵

Der bei Schütz herausgearbeitete musikpädagogische Musikbegriff – sei er mit Kaiser als musikbezogene Erfahrung oder mit Gruhn als kognitive Repräsentation beschrieben – umfasst also theoretische *und* ästhetische Praxen. Als gemeinsames musikpädagogisches Merkmal „Musik“ beider Praxen bleibt aber nur noch ein *theoretisch* fassbares übrig: der physikalische Schall und seine ästhetisch-auditive Wahrnehmung oder mit anderen Worten: das sinnliche Medium. Die medialen Besonderheiten fallen aber den bisherigen Überlegungen zufolge nicht mit dem zusammen, was in musikalisch-ästhetischen Praxen als das Musikalische wahrgenommen wird (vgl. 2.1.1: Ästhetik ist nicht Aisthetik u.a.). Schall bzw. Schallwahrnehmung als *theoretisch* isolierbares Medium ist nicht mit dem Musikalischen in allen *ästhetischen* Praxen gleichzusetzen; also mit dem, was im Lied, beim Trommeln, in akustischer Kunst, in elektronischer Musik, im Rock- und Schloss- und Kurkonzert etc. als das Musikalische bedeutend ist.

Vor diesem Hintergrund wird auch die wiederholte Kritik an Musikbegriffen bzw. den Begriffen von musikalisch-ästhetischer Erfahrung der in Teil 1 untersuchten produktionsdidaktischen Konzepte benennbar: Sie zielt auf Verwechslungen von theoretischen und ästhetischen Praxen.

Solche theoretischen Objektivierungen der Musikbegriffe kennzeichnen die in Teil 1.3 als Gruppe A zusammengefassten Musikbegriffe (Vgl. ebd. Abb.1). Allerdings treten die stärker produkt- und hauptsächlich kunstwerkbezogenen Annahmen von Gruppe A1 hier in 2.3 zurück, deren Problematik hinsichtlich ihrer universalistischen Aussagen schon in 2.1 und 2.2 hinreichend deutlich wurde. Es sei nur noch einmal erinnert an die Behauptung von „natürlichen“ (Koerppen), „ahistorischen“ (Paynter/Aston), „kosmischen“ und „metaphysischen“ (Lehr) Gehalten ästhetischer Erfahrungen mit Kunstwerken. Auch die Annahme von „zeitlosen“ (Nykrin über Orff) oder „überzeitlich“ bio-logischen (Orff-A; Schneider über Jöde) Gesetzmäßigkeiten in musikalisch-ästhetischer Praxis bedarf keiner weiteren Auseinandersetzung.

Die Unterscheidung zwischen theoretischen und ästhetischen Praxen verhilft vor allem zur differenzierten Beschreibung der Begriffe eines musikalisch Wesentlichen in der prozessorientierten und mediale Wesensbestimmungen formulierenden Gruppe A2; deren Musikbegriff geht nämlich aus *theoretischen* Praxen hervor, wenn Meyer-Denk-

⁵ In diesem Sinne verstehe ich Gruhn, wenn er uns beim Musikhören nur dann ein *musikalisches* Hören bescheinigen möchte, „wenn wir über entsprechende formale, musikspezifische Repräsentationen verfügen“ (1993a,28).

mann-A zum Beispiel von Musik als objektivem Sachverhalt und von universell angelegten „musikalischen Prinzipien“ (Abb. in 1.1.Meyer-Denkman) spricht; oder wenn Hansen in exemplarischer Klarheit „reine Musik“ von „Außermusikalischem“ trennt und die „reine Musik“ als eine Welt für sich beschreibt; und zwar als eine Welt des akustischen Materials mit Eigengesetzlichkeiten, denen sowohl Wahrnehmungen von Tonqualitäten in einem Spektrum von Ton bis Geräusch entsprechen sollen als auch eine musikalische Logik der Verknüpfung – die dann zugleich kreativen Verfahren entspricht (Teil 1.1.Hansen). Ähnlich lautet Porenas „metakulturelle Hypothese“ (in 1.1.Henze). Neben solche eher naturwissenschaftlich hergeleiteten Musikbegriffe treten historisch-gesellschaftliche, die dem – nun historisch „geistfähigen“ – Material eine objektive Tendenz zuschreiben; sei es in Analogie zu einer (marxistischen) Geschichtsteleologie oder als Träger „des“ Menschheitswissens. Beides findet sich bei Henze-A. Zur Darstellung und Kritik vgl. den Exkurs in 1.1.Henze.3⁶.

Eine Bestimmung des Musikalischen in ästhetischen Praxen aus biologischen, psychologischen oder historisch-sozialwissenschaftlichen Theorien heraus muss aus den skizzierten Argumenten heraus problematisch erscheinen. Auch zum Beispiel als neurologische oder physikalische Objekte kommen (ästhetisch-) musikalische Objekte gar nicht in den Blick bzw. ins Ohr.⁷

Insgesamt zeigt Abbildung 2, dass in der Musikpädagogik verschiedene Musikbegriffe nebeneinander verwendet werden, die sich hier nach der Frage „ästhetisch oder nicht-ästhetisch“ zweiteilen lassen: Musik bzw. das Musikalische in ästhetischen Praxen und in nicht-ästhetischen Praxen. Nur den ästhetischen Praxen aber gilt das Interesse dieser Arbeit, die nach den Möglichkeiten fragt, ästhetische Erfahrungen prozess-produkt-didaktisch einzurichten.

Was ist also das Musikalische in *ästhetischen* Praxen? Ist es das, was sich in Schall ästhetisch bedeutsam artikuliert? Wie ist es aber, wenn ein solches Schallereignis *nur* in der Konfiguration mit einem Text oder mit Körperbewegungen ästhetische Bedeutung gewinnt? Dann ist die ästhetisch bedeutsame Konfiguration multimedial und existiert allein dort.⁸ (Vgl. zum Beispiel die fiktive Pausengong-Komposition in 2.2.3.) Ein isoliertes Herausgreifen bzw. Heraushören akustischer Zusammenhänge ginge in solchem Fall an den korresponsiv sinnhaften, imaginativ sinnvollen und auch kontem-

⁶ Vergleiche auch die zusammenfassende Beschreibung der Tendenz zu Objektivierungen in der modernen Fraktion von „Familie 2“ in Wallbaum 1995,163-165

⁷ Zur Auseinandersetzung mit diesem Problem vgl. die Auseinandersetzungen mit Meyer-Denkman und Schütz in Teil 1.1

⁸ Diese Unterscheidung entspricht Gruhns Unterscheidung von figural und formal, weist aber die Festlegung des Musikalischen auf grammatisch-formale Repräsentationen als unnötig normative Einengung des Musikalischen im Sinne bestimmter, der „absoluten“ Musik nahestehender musikalisch-ästhetischer Praktiken zurück.

plativ sinnfernen Attraktionen musikalisch-ästhetischer Produkte vorbei. Da hülfe auch die Annahme einer Höreinstellung, wie Kaiser (1997) sie in Erwägung zieht, nichts, weil eine Vielzahl zweifellos als Musiken anerkannter ästhetischer Praxen ihre Attraktionen in solcher das mediale Geschehen isolierenden Höreinstellung verlören.

Eine *strikt* – nicht „rein“! – musikalische Praxis wäre demnach eine, die sich auf ein *ausschließlich klingendes* ästhetisches Produkt bezöge. Anders formuliert wäre demnach ein ästhetisches Produkt nur dann im strikten Sinn Musik, wenn es zu einer ästhetischen Wahrnehmung veranlasste, die ihre kontemplativ-, imaginativ- und korrespondiv-ästhetischen Attraktionen *ausschließlich im Hörbaren* und gar nicht in anderen Sinneswahrnehmungen ansiedelte. Einschließlich der Erinnerungen.

Ob eine solche *strikt* musikalische Praxis überhaupt möglich ist, kann im gegebenen Zusammenhang dahingestellt bleiben, weil es zur Beschreibung von Musik als ästhetischer Praxis genügt, dass – salopp gesagt – der „Schall“ eine bedeutende Rolle dabei spielt; dass also die musikalischen Produkte zu einem nicht unbedeutenden Teil etwas *hörbar* (statt sichtbar, tastbar etc.) ästhetisch Bedeutsames artikulieren.⁹ Ob dann akustisch artikulierte Attraktionen stark gegenüber z.B. optisch artikulierten dominieren, wie zum Beispiel in Instrumentalmusik, elektronischen Klangstudien oder auch manchen Zufallskompositionen, ob beide Attraktionen annähernd gleichgewichtig sind, wie in vielen Musikvideos, oder ob Bewegungen mit polyrhythmischen Trommeln oder Text mit Musik im Lied zusammenkommen, so dass wesentliche ästhetische Attraktionen möglicherweise *nur* im Zusammenkommen erscheinen, das ist im Einzelfall zu entscheiden. (In bezug auf die Form ästhetischer Praxis und Erfahrung ist es gleichgültig, ob die ästhetischen Attraktionen des Objekts dominierend auditiv, visuell, kinästhetisch, haptisch oder anders sinnlich wahrzunehmen sind – Hauptsache, sie sind ästhetisch attraktiv.)

Eine Beschreibung des Musikalischen in der ästhetischen Praxis und Erfahrung wäre damit früh an die Grenze des verallgemeinernd Beschreibbaren gestoßen, denn außer der lapidaren Feststellung, dass Musik eine ästhetische Praxis ist, die ihre (korrespondiven, kontemplativen und imaginativen) Attraktionen zu einem nicht unbedeutenden Anteil im „Schall“, also „hörend artikuliert“ findet, ist keine universelle Aussage über das Musikalische in ästhetischen Praxen zu machen.

⁹ Eine ähnliche Auffassung formuliert Reinecke (1973) in einer anderen Theoriesprache.

2. Exkurs: Ästhetische Kontemplation und „reine Musik“

In diesem Exkurs wird noch einmal zusammenfassend vor dem Hintergrund der in Teil 2 entwickelten Begrifflichkeit das Verhältnis von ästhetischer Kontemplation und einer „reinen Musik“ aufgegriffen, das schon im Zusammenhang der Einzeluntersuchungen von Teil 1.1 verschiedentlich Anlass zu kritischer Reflexion und Exkursen gab (vgl. 1.1.Hansen, 1.1.Meyer-Denkman.6, 1.1.Henze.3, 1.1.Schütz.1.3.1).

Zunächst wird eine „reine Musik“ als etwas Objektives von Außermusikalischem getrennt. Die Objektivierung kann – dies gilt insbesondere für die ästhetischen Theorien, die dem modernen (nicht avantgardistischen) Musikbegriff der Neuen Musik nahestehen –, bildlich so beschrieben werden, dass die Unterscheidung zwischen Material und seiner Wahrnehmung sozusagen in die wahrnehmende Hardware des Gehirns verlegt wurde; und die Wahrnehmungen der verschiedenen – naturhaft-physikalischen und geistig-soziokulturellen – Dimensionen des Materials werden mit deren jeweils wissenschaftlich-theoretischer Beschreibung gleichgesetzt. So kann dann zwischen naturhaft „reiner“ Musik mit ihren mikro- und makrostrukturellen Elementen und deren musiklogischen Verknüpfungen sowie deren außermusikalischen (z.B. historisch-gesellschaftlichen oder situativ zufälligen) „Bedeutungen“ unterschieden werden (vgl. exemplarisch 1.1.Hansen und 1.1.Meyer-Denkman-A).

Vergleicht man die Unterscheidung „rein musikalisch“ vs. „außermusikalisch“ mit den Grundformen ästhetischer Praxis, dann scheinen auf den ersten Blick die unmittelbar sinnhaften Korrespondenzen zusammen mit den Sinn stiftenden Imaginationen dem „Außermusikalischen“ zu entsprechen, und die Wahrnehmungen der rein sinnlichen Kontemplation könnten dann den „rein“ musikalischen Elementen und Strukturen entsprechen, wie sie in verschiedenen Fachsprachen beschrieben sind. Doch allein die Tatsache, dass es verschiedene Fachsprachen gibt, die „rein“ musikalische Sachverhalte zu beschreiben vorgeben – als physikalischen Schall in Amplituden und Frequenzen, als Schallwahrnehmung in Parametern wie laut/leise, hoch/tief, hell/dunkel und links/rechts, als musikalischen Raum (1.1.Hansen und 1.1.Meyer-Denkman.Kritische Bemerkungen) oder als musikalische Logik oder Grammatik (1.1.Schütz) –, deutet darauf hin, dass es die eine, richtige Beschreibung von „reiner“ Musik bzw. eines rein Musikalischen als dem Pendant kontemplativer Schallwahrnehmungen nicht gibt. Auch konnte in 2.3.1 ein grundsätzlicher Unterschied zwischen den Objekten ästhetischer und denen nicht-ästhetischer Praxen herausgearbeitet werden.

Schließlich ist begriffslogisch betrachtet die Beschreibung sinnfrei-sinnlicher Phänomene ohnehin nicht möglich, weil jede Benennung nur in einer Sprache möglich ist und diese als Sprache zugleich einen kulturabhängigen Bedeutungszusammenhang stiftet. Dabei ist es gleichgültig, ob es sich um eine graphische oder gestische, eine (z.B. mathematisch) formale oder eine verbale Sprache handelt. Daher stiftet auch jede musiktheoretische Fachsprache, jede identifizierende Wahrnehmung einer musikalischen Logik oder dergleichen einen kulturspezifischen Zusammenhang. Es ist also noch einmal festzuhalten, dass es *die* Fachsprache über ästhetisch-kontemplative Wahrnehmungen nicht gibt. Ästhetische Kontemplation gewahrt nicht das, was von der Instrumentalmusik im 19. Jahrhundert herkommend als „reine“ Musik angenommen wird.

In der ästhetischen Kontemplation nimmt der Mensch weder ein „Höheres Wesen“ wahr noch die Bedingungen seiner auditiven Wahrnehmung, sondern allein ein naturhaft begriffsloses Phänomen. Der rein sinnlichen Kontemplation wird alles zur zeitlosen Natur, ob Waldesrauschen oder Schalenklang, ob Tonleiter- oder Autobrausen, Vogelzwitschern, Pink Floyd, Geigenschüler, Symphonie, Musique Concrète oder Bahnhof.¹⁰

In welchem Verhältnis stehen also ästhetische Kontemplation und Formen bzw. Muster einer „reinen“ Musik zueinander, wenn die ästhetische Kontemplation sich nicht in der identifizierenden Wahrnehmung der tönend bewegten Formen erfüllt?

Wenn zum Beispiel im Epilog zur Soundscape „Karlsruhe“ von Thomas Gerwin (1994¹¹) die mit Pressluft schließenden Türen einer (vermutlich U-) Bahn in einem Intermezzo derart zerschnitten und rhythmisiert werden, dass sie jegliche Korrespondenz verlieren und auf sich selbst als Klang aufmerksam machen, dann kann dieses Verfahren des Zerschneidens und Rhythmisierens als eine Technik beschrieben werden, die beim Hören zur ästhetischen Kontemplation verhilft und deren ästhetische Funktion auch dann noch anhält, wenn im weiteren Verlauf des Stückes eine scheinbar unbearbeitet naturalistische Fußgängerzone ein Klangmenü bildet, aus dem – beinahe wie Bröckchen, Blasen oder Spritzer aus einem Eintopf – wechselnde Details von Schritten, Stimmen und Geräuschen hervortreten und wieder zurückfallen in den Sound von Fußgängerzonen; (erst das kaum hörbare Aufklingen von „Stille Nacht“ aus einem Leierkasten stört

¹⁰ Martin Seel macht in bezug auf ästhetisch-kontemplative Wahrnehmungen eine Unterscheidung, die möglicherweise versöhnlich auf die Differenz zwischen der modern adornitischen und der postmodern Cageschen Beschreibung dieser Wahrnehmungen zu beziehen ist (vgl. 2.1.3.3, Anm.27 und Abb. „Großes U“ in Wallbaum 1995,167). Und zwar unterscheidet Seel Raumkontemplation und Dingkontemplation und schreibt der letzteren die Erfahrung der Entzweiung von Ding und den Möglichkeiten seiner Betrachtung (seiner Bedeutung) sowie von Ding und Betrachter zu – und der Raumkontemplation die Erfahrung des Aufgehobenseins im doppelten Sinn: einerseits als Teil-des-Spiels-Sein (1991,57) und andererseits als Verschwinden jeglicher Orientierung. „Der Bestürzung über die Bedeutungs-Leere entspricht ein Jubel über die Bedeutungs-Freiheit.“ (59)

¹¹ Gerwin hat den hier beschriebenen Ausschnitt 1995 im Rahmen der Darmstädter Ferienkurse für Neue Musik vorgestellt und mir zur Verfügung gestellt. Er stimmt nicht genau mit der veröffentlichten CD überein.

die reine Kontemplation mit seinen Korrespondenzen nachhaltig und macht nachdenklich, aber eben diese Melodie funktioniert hier nicht als eine musikalische Technik im Sinne „reiner Musik“.)

Noch ein zweites Beispiel: Wenn beim Hören einer Orgelfuge in einer Kirche das identifizierende Verfolgen von Thema, Kontrapunkten und sequenzierenden Zwischenspielen entgleitet und es zu einem zeitlosen Dasein im Strom der Töne, ihrer Verwebungen auch mit dem Hall des Raumes, der Glocke einer Turmuhr, einem Knarren vielleicht oder einem fern knatternden Moped verschwimmt (von kreisenden Staubpartikeln im Farbenlicht der Fenster einmal abgesehen): Die Attraktion dieser ästhetischen Wahrnehmung liegt nicht in der Identifikation von irgend etwas als irgend etwas, sondern in der puren, sinnlich aufmerksamen Präsenz. Die polyphonen Verschlingungen könnten statt als Objekt der ästhetisch-kontemplativen Wahrnehmung eher als eine musikalische Technik beschrieben werden, die geeignet ist, zur ästhetischen Kontemplation zu verhelfen. (Dass mit dieser Musik weitergehende Imaginationen und Korrespondenzen verknüpft sein dürften,¹² die den beschriebenen Hörer kaum in einer ausschließlich kontemplativen Einstellung verharren lassen würden, muss gar nicht geleugnet werden, ist aber in diesem Zusammenhang belanglos.)

Möglicherweise kann die hörend-identifizierende Suche am Leitfaden musiktheoretischer Begrifflichkeiten entlang nicht nur als theoretisch-musikwissenschaftliche beschrieben werden, sondern auch als instrumentell im Sinne einer *ästhetischen Technik* (s.u.2.3.3), die – speziell aus der abendländischen Musiktradition heraus entstanden – mittels sinnabgewandter, „rein musikalischer“ Verknüpfungen dem Hörer in eine ästhetisch-kontemplative Einstellung zu helfen vermag.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es keine musikalische Universalgrammatik bzw. -Repräsentation gibt und keine Fachsprache, in der ästhetisch-kontemplativ wahrgenommene Schallphänomene notwendig zu beschreiben wären. Es gibt auch nicht eine kulturunabhängige „reine Musik“, deren Form und innere Logik (bzw. deren „Sinn“) sich unbedingt zugleich als die Attraktion der ästhetischen Kontemplation beschreiben ließe; liegt doch ihre Attraktion gerade in der Sinnferne. Aber kompositorische können als „rein“ oder „spezifisch“ musikalische Techniken zur Herstellung von kontemplativ-ästhetischen Objekten beschrieben werden. Zur Verständigung über geeignete

¹² Schleuning (1993) weist auf vier „Ideologien“ in der Rezeption der Kunst der Fuge hin. Er stellt zum Beispiel Verknüpfungen mit dem Gedankengut der Aufklärung (225f.) und zu Keplers Weltbild (199) her. Eine Unterrichtseinheit, die besonders kontemplative und imaginative Wahrnehmungen der Kunst der Fuge thematisiert, ist ausführlicher dargestellt in Wallbaum 1995a,46.

Korrespondenzen und Imaginationen im Techno beschreibt zum Beispiel der DJ und Techno-Philosoph Maximilian Lenz (In: Assheuer 1997,33): „Die *bass drum* ist der Herzschlag dieser Musik. Der Herzschlag der Mutter. Das ist Sicherheit, Geborgenheit, das Versprechen des Lebens. Aber man kann nur für Momente im Leben erlöst werden. Ekstase der Befreiung. Auslöschung der Alltagszeichen. Als Akt der Klarheit, nicht als Stumpfsinn.“

Kompositions-/Produktionstechniken können sich neben der Alltagssprache verschiedene Fachsprachen (es muss nicht die Rede von Dominante, Seitenthema und Pizzicato sein) als hilfreich erweisen.¹³

3. Produktionstechniken – das Musikalische bei der Herstellung ästhetischer Produkte

Was als zutreffende Beschreibung des Musikalischen in ästhetischen Praxen im Abschnitt 2.3.1 zurückgewiesen werden musste, das kann in diesem Abschnitt mit einer veränderten Fragestellung als ästhetische Technik teilweise wieder herangezogen werden. Denn die Fragestellung gilt nun nicht mehr einem „Wesen“ von Musik bzw. einer wahren Beschreibung von etwas Musikalischem in ästhetischen Praxen, sondern nur noch dem, was den Musikexperten als solchen auszeichnet. Was diesen Musikexperten – im Unterschied zum Experten für Bildende Kunst, Theater, Literatur etc. – auszeichnet, ist das Know how in bezug auf kultur-spezifisch musikalische Techniken zur Herstellung korrespondierend, kontemplativ und imaginativ attraktiver Produkte. (Für den Musikexperten in der Schule ergibt sich darüber hinaus die Frage nach der Brauchbarkeit einzelner Techniken für spezifisch schulische Zusammenhänge.)¹⁴

Die Rede von „Techniken“ erweist sich in dreierlei Hinsicht als nützlich. Erstens signalisiert sie eine pragmatische Distanz zu essentialistischen Fragen nach genau einem Wesen des Musikalischen in ästhetischen Praxen; zweitens verweist die Verwendung von „Techniken“ auch in der Schule immer schon auf ein Wozu, also auf die Herstellung ästhetischer Produkte und damit auf eine ästhetische Wahrnehmung (vgl. Teil 2.2); drittens schließlich können ästhetische „Techniken“ als ästhetisch relevante Bruchstücke aus bestimmten kulturellen Kontexten herausgelöst und für andere (zum Beispiel schuleigene) ästhetische Praxen verwendet werden, ohne dass die Ideologie einer historisch oder (teil)kulturell *bestimmten* „Logik“ dies verböte (Stichwort: Bricolage). Mit anderen Worten (noch einmal drittens): Zwar gewinnen ästhetische Techniken ihre ästhetischen Funktionen maßgeblich aus ihren (teil)kulturellen Gebrauchswiesen/Kontexten (und sind sicherlich anhand exemplarischer Werke zu veranschaulichen bzw. nachvollziehbar zu machen), aber es gibt nicht mehr die *eine* Kultur bzw. den *einen* Kontext, in dem einer musikalischen Technik ihre ästhetischen Funktionen

¹³ Welche musikalische Technik, welche Fachsprache und damit welches entsprechende Wissen aber für die Produktion eines musikalisch-ästhetischen Produkts erworben werden muss, ist so offen, dass es im Rahmen theoretischer musikdidaktischer Reflexion nicht bestimmt werden kann. (Auf irgendein Wissen wird es schließlich hinauslaufen: je nach Interessen, Lebensumständen, Vorlieben, Fähigkeiten, Vorkenntnissen etc. der Schüler.)

¹⁴ Das Wort „Technik“ erscheint zur Benennung des Gemeinten geeigneter als etwa „Mittel“, „Methode“ oder „Verfahren“, wie sich im folgenden noch zeigen soll. Lachenmann (1986,9 u. 12) spricht auch von „Prozeduren“, „kreativen Mechanismen“, „ästhetischen Apparaten“ oder einer „imaginären Orgel“.

zuwachsen, und also auch nicht mehr die *eine richtige* Verwendungsweise. Das gilt ebenso für didaktisch motivierte Produktionen, wenn es in der Prozess-Produkt-Didaktik (primär) um die Herstellung ästhetischer Produkte gehen soll und nicht um die alphabetisierende Propädeutik bestimmter, (teil)kulturgeschichtlicher Verwendungsweisen (vgl. 2.4).

Damit entspricht die Rede von ästhetischen Techniken dem, was in 1.1. Meyer-Denkman.2 mit Hermann Danuser als avantgardistische bzw. postmoderne Praxis jenseits (bzw. diesseits) einer bestimmten Tradition beschrieben wurde und was systematisierend in 2.1 und 2.2 bei Martin Seel anknüpfend als ästhetische Praxis in der Form der ästhetischen Praxis der Kunst erkennbar wurde. (Die Verwendung von ästhetischen Techniken im Sinne des (teil)kulturellen Kunst-Sprachspiels „Moderne“ wird damit nicht ausgeschlossen; aber dieses erscheint nur als ein Sprachspiel neben anderen.)¹⁵

Die „Technik des Nichtstuns“ kann zur ersten Erläuterung dessen dienen, was im weitesten Sinn mit *ästhetischer Technik* alles gemeint ist. Die Technik des Nichtstuns dient zum Beispiel

dazu, sich ohne ein künstlerisch artikuliertes Produkt zur ästhetischen Wahrnehmung einer Umgebung zu verhelfen; zwecks auditiver Raumkontemplation, möglicherweise unterstützt durch das Liegen auf einem Liegestuhl, etwa auf dem Balkon¹⁶ oder auch in einem Freibad. Wer z.B. in einem Freibad an einem sonnigen Sommertag nichts tut, dem können ferne und nahe Rufe, Juchzer, Platschen und Megaphondurchsagen schnell zu einem sinnfernen Klanggewebe geraten. Verwandt mit dieser ästhetischen Technik ist das Publikumsverhalten im bürgerlichen Konzert, dem es dann jedoch nicht allein um ästhetische Kontemplation geht, sondern auch um ästhetische Imagination und/oder Korrespondenz im dargebotenen musikalischen Event.

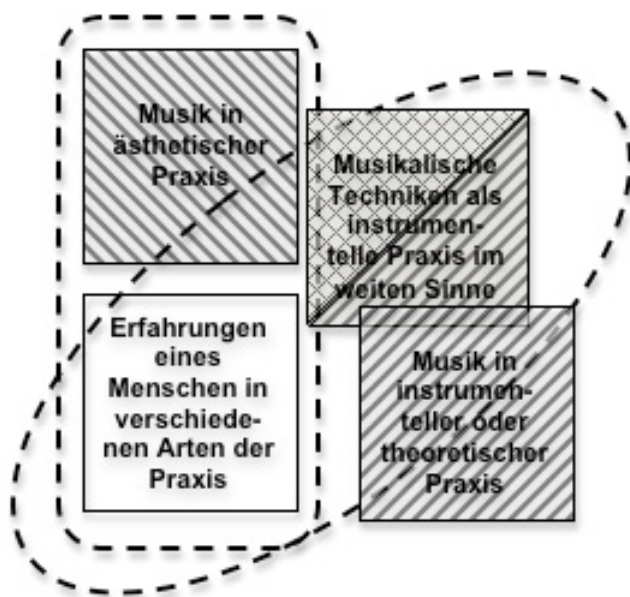


Abb. 3: Musikalische Techniken

¹⁵ Zum Beispiel ist einem ästhetischen Produkt mit der hier formal beschriebenen ästhetischen Praxis noch nicht eingeschrieben, ob es sich eher an einem Kompositionswettbewerb der Jeunesses Musicales, des Bundeswettbewerbs „Schüler machen Lieder“ oder von „Musik Kreativ“ bewerben kann.

¹⁶ Seel (1991/60 u.63) nennt diese spezielle Technik zur Raumkontemplation.

Eine Garantie für das Machen einer ästhetischen Erfahrung bedeutet das Nichtstun jedoch nicht. Insofern beinhaltet die Rede von ästhetischen Techniken eine Paradoxie bzw. weist auf eine Besonderheit von technischem Handeln in bezug auf ästhetische Erfahrungen hin: Während technisches Wissen und Können zum Beispiel bei der Mondfahrt das Ziel hat, dass eine bestimmte Mondfähre auf einem bestimmten Plateau landen soll, zielt technisches Wissen und Können im Bereich ästhetischer Praxis auf korresponsive, kontemplative und imaginative Vollzüge, deren Gelingen von keiner Technik exakt berechnet werden kann; sie können wegen dieser „Weichheit“ ihrer Zwecke auch *instrumentell im weiten Sinn* genannt werden (vgl. Abb.3).¹⁷ *Ästhetische Techniken sind besondere Schemata eines instrumentellen Handelns*, die nicht notwendig auf die Beteiligung von Artefakten angewiesen sind. Sie können auch zum Beispiel in formalen Vorstellungen bestehen, die hörend auf Klangwelten projiziert werden (vgl. zum Beispiel die Fugenform in 2.3.2), oder in technischen Apparaten (z.B. Kompositionsprogrammen, Orgeln, Flöten) „eingefroren“ sein.

Welches sind nun die spezifischen Techniken des Musikexperten im prozess-produkt-didaktischen Zusammenhang? Und wovon hängt die Entscheidung für oder gegen die eine oder andere Kompositionstechnik ab?

Spezifisch musikalische Techniken sind alle, die auf eine musikalische Praxis zielen, also auf eine ästhetische Praxis, die ihre Attraktionen zu einem nicht unbedeutenden Teil im Schall findet. Musikalische Techniken umfassen insofern mehr als rein formale Handlungsschemata, als sie auch material-mediale Konkretionen einschließen. Sie sind greifbare Ausschnitte aus (teil)kulturellen musikalischen Praxen, in denen humangenetische Bedingungen, Schall, kulturelle Kontexte und Handlungssituationen bereits unhintergebar miteinander verwachsen sind. Musikalische Techniken sind zwar einerseits kulturell „kontaminiert“, sind aber andererseits als Handlungsschemata, als eine Kombination aus Verfahren und Ausdrucksmitteln isolierbar und – wenn auch nicht beliebig – in neue, zum Beispiel schulische Produktionssituationen übertragbar. Wie vielversprechend eine Technik in bezug auf ihre ästhetischen Funktionen ist, hängt von den Gegebenheiten der jeweiligen Situation ab, die nur vor Ort erkundet und in der konkreten Lern- bzw. Produktionsgruppe ausgehandelt werden können.

¹⁷ Seel verwendet „Technik“ nicht eindeutig. Einerseits reserviert er den Terminus Technik explizit für instrumentelles Handeln *im engeren Sinn* (1991,278), nimmt also ästhetische Mittel und Mittelverwendungen aus, andererseits soll Technik *im weiteren Sinn* in der Lage sein, ästhetische Natur entstehen zu lassen (280).

Idealerweise hätte der Musikexperte *alle musikalischen Produktionstechniken* (im weitesten Sinn!) parat, die jemals auf die Herstellung ästhetischer Produkte zielten – und zwar nicht ausschließlich, aber primär im Medium der Musik, also im artikulierten Schall. Dies wäre deswegen ideal, weil es dem Musikexperten in der konkreten Produktionssituation zum einen möglich wäre, SchülerInnen für die Situation passende musikalische Techniken vorzuschlagen, und weil er ihnen zum anderen bei der Umsetzung von mitgebrachten Klang- bzw. Ausdrucksvorstellungen helfen könnte. Ideal wäre die Kompetenz in *Produktionstechniken* aus allen musikalischen (Teil)Kulturen von Afrika über China und Indien bis Europa, Amerika und Australien. Dass dieses Ideal einem einzelnen Experten unerreichbar ist, bedarf wohl kaum der Erwähnung.

Im engeren Sinn musikalische Produktionstechniken sind in einer Schicht Techniken der Klangerzeugung, die von Gesangstechniken über Bodypercussion bis zum Handhaben von Horn, Trommel, Flöte, Mikrophon, Gitarre, Keyboard, Schallplatte und Computer reichen, sind in einer weiteren Schicht Techniken der Gestaltgebung wie Wiederholung, Entwicklung und Kontrast, z.B. Pattern- oder Taktbildungen, call and response, Rondo- und Liedformen in bezug auf die zeitliche Organisation, sind darüber hinaus Tonsysteme und Skalenbildungen (Halbton-, Ganzton-, Pentaton-, Zwölfton- und Diaton-Skalen, aber auch etwa indische Shruti mit ihrer 22fachen Teilung der Oktave) zur Tonhöhenorganisation und in noch einer weiteren Schicht Satztechniken zur Gestaltung von „räumlichen“¹⁸ Gleichzeitigkeiten, seien diese im Sinne von Generalbass, Funktions- oder Jazzharmonik, heterophon, polyphon, homophon, seriell, polymetrisch, polyrhythmisch oder aleatorisch aufeinander bezogen.

Diese Aufzählung einiger musikalischer Produktionstechniken folgt um der Übersichtlichkeit willen einer Systematisierung, die nicht für jeden Musikexperten in Produktionssituationen sinnvoll sein muss.

Ebenfalls musikalische Produktionstechniken im engen Sinn liegen z.B. in Riff-techniken, Affektenlehre, Periodenbau oder auch in indischen Ragas. Und doch passen diese musikalischen Techniken nicht ohne weiteres in die eingangs zugrunde gelegte Systematik, weil sich musikalische Zeit-, Raum- und Funktionsschichten deutlicher überschneiden. So legt etwa der Raga nicht nur einen Tonvorrat, motivische Figuren und Zentraltöne fest, sondern auch eine Grundstimmung sowie einen z.B. tageszeitlichen Verwendungszusammenhang. In vergleichbarer Weise schaffen (rock/popmusikalische) Rifftechniken unter anderem mit einer bestimmten Tonhöhenorganisation eine zeitliche Organisation und legen außerdem nicht nur andere Phrasierungen, sondern auch andere

¹⁸ Zur vieldeutigen Verwendung von „musikalischem Raum“ vgl. Behne in 1.1.Meyer-Denkmann.6

Körperbewegungen nahe als etwa Debussysche oder Orffsche Ostinato-Techniken.

Musikalische Produktionstechniken im engen Sinn umfassen also idealerweise alles das, was auf der einen Ebene die Instrumentalisten können und auf der anderen Ebene die Komponisten von der Peking-Oper und afrikanischer Trommelmusik über das klassisch-romantische Symphonie-Orchester bis zur elektronischen Live-Performance.¹⁹ „Parat haben“ bedeutet dabei für den Musikexperten, sich sicher in den jeweiligen Techniken bewegen zu können, spieltechnische Schwierigkeitsgrade einschätzen, Instrumente selbst spielen zu können und mit einfachen satztechnischen Mitteln charakteristische Effekte erzielen zu können;²⁰ es bedeutet aber in der Schule auch, Klangbeispiele zu kennen, diese bereit zu haben und ihre ästhetischen Korrespondenzen und Imaginationen aus ihren soziokulturellen Verwendungszusammenhängen heraus nachvollziehbar machen zu können (möglichst anschaulich mit Bild- und Videomaterial, Spielmodell und in unterhaltsamen, aber nicht minder aussagekräftigen Anekdoten). Darüber hinaus sollte der ideale Musikexperte aber auch multimediale Interdependenzen in Internet und Performance (einschließlich Musical) kompetent beurteilen und in seine Planung einbeziehen können und nicht zuletzt über *Produktionstechniken im weiteren Sinn* verfügen.

Außer den genannten musikalischen Produktionstechniken im engeren Sinn gibt es auch Produktionstechniken, die das spezifisch Musikalische überschreiten, indem sie auch in nicht *musikalischen* Produktionen Verwendung finden. Da sie nichtsdestoweniger auch für musikalische Produktionen von Bedeutung sind, werden sie hier als musikalische Produktionstechniken im weiten Sinn bezeichnet. Als solche können die Technik des Nichtstuns bei der Ideenfindung in verschiedenen Phasen der Produktion – oder das „Prinzip des Ignorierens“²¹ bei der Beachtung von Unumstößlichkeiten – ebenso gelten wie die von Gunter Otto (1990,45) als ästhetisches Verhalten ausgezeichneten Tätigkeiten des Sammelns.²² Meyer-Denkmanns elementarisierende

¹⁹ Diether de la Motte zeigt in vielen Beispielen – er scheint das Vermeiden jeglicher abstrahierenden Formulierung beinahe „explizit“ vorführen zu wollen – weitere musikalische Techniken und weist zugleich darauf hin, dass eine mediale Spezifizierung heutigen ästhetischen Produkten nicht unbedingt gerecht wird: „Das große Kunsthaus ist nicht mehr so deutlich in Maler-, Dichter- und Komponistenzimmer unterteilt. Dementsprechend bunt ist geworden, was einem so einfallen kann.“ (1990,141; vgl. auch ders. 1978 u. 1989)

²⁰ Beispiele für „Stilmix“ sowie die Vielfalt musikalischer Techniken, derer ein Musikexperte in Musicalproduktionen bedürfen kann, geben Etzold/Ivanovsky (1987) und Hempel (1990). Ein weniger außerschulische Hilfe heranziehendes Paket musikalischer Techniken schnürt Schoenebeck (1984).

²¹ Vgl. die Selbstbeschreibungen von Komponisten in Katzenberger/Danuser; hier: Reinhard Febel, ebd. 370.

²² Als nützlich besonders in Gruppenproduktionen erweist sich nach Erfahrung des Autors die Einführung und gemeinsame Reflexion von vier typischen Phasen kreativer Prozesse einschließlich typischer Emotionen (vgl. 1.1.Hansen.1.3, Stiefel 1976,33–38 und Weber 1995,64): 1) Vorbereitungsphase, 2) Inkubationsphase (charakterisiert durch Ichferne, häufig auch Unlustgefühle und Selbstzweifel), 3) Illumination (von starker Gefühlswallung begleitet), 4) Verifikationsphase (Jeder Künstler ist so gut, wie er als Kritiker seiner selbst ist; evtl. zurück in die Inkubationsphase). Wenn im Verlauf folgender Produktion(en) ein Schüler oder eine Schülerin über Einfallslosigkeit und Unlust klagt, dann klärt der Hinweis „Aha, Du bist in der

Beschreibung sowohl von Klängen als auch von Handlungsweisen kann als Versuch einer abstrahierenden Beschreibung dieser Ausgangslage gelesen werden. Es gibt dann eine unendliche Zahl solcher beliebig weit oder eng definierbaren und kombinierbaren Elemente als Ausgangsmaterial. Allerdings hilft die Rede von „Techniken“ die kategorialen Schwierigkeiten zu umgehen, die sich in Meyer-Denkmanns Konzept u.a. dadurch ergaben, dass Materialeigenschaften und Handlungsweisen nicht in der Exaktheit zu unterscheiden waren, wie es ihre Begriffswahl suggerierte (vgl. Teil 1.1. Meyer-Denkmann). Kompositionstechniken umfassen – wie (kulturelle) Musikpraxen – immer schon beides: Schall *und* Handlungsweisen sowie deren Bedeutung stiftende Kontexte. In diesem Sinne von Kompositionstechnik kann und sollte zu Beginn einer musikalischen Produktion zusammen mit der Orientierung über die gewünschte ästhetische Funktion *alles* gesammelt werden: Klangbeispiele von CD, Motive, Riffs, Instrumente, Bewegungen, Raum- bzw. Bühnenkonzepte, Requisiten, Outfit, Überschriften, Leitideen, Geschichten, Theorien usw. (vgl. in diesem Sinne auch 2.2.3).

Zum Beispiel bietet Henzes Konzept der Kommunaloper eine Technik der Themenfindung an (1.1.). (In der Schule legt sie jedes regional relevante Ereignis von aufdringlichen Gebäude-Umbauten über fächerverbindende Themen bis hin zu einem aktuellen Thema wie etwa einer vieldiskutierten Schlägerei zwischen zwei Afrikanerinnen und zwei Türken anlässlich... nahe.) Ebenso kann Roschers Empfehlung allgemeinemenschlicher Themen wie Geburt, Liebe, Tod etc.²³ als eine Technik der Themenfindung beschrieben werden und sein Konzept der Klangszenenimprovisation als eine Technik, um situative Zufälligkeiten von den jeweils gegebenen örtlichen Verhältnissen über die Besetzung bis hin zu Ereignissen während der Aufführung für das Produkt fruchtbar zu machen (1.1); nach Schütz würde das – anders als nach Roscher – das Anknüpfen bei den Techniken der RockPop-Musiken bedeuten (1.1), nach Henze wären „die“ Kompositionstechniken des 20. Jahrhunderts heranzuziehen, und nach Orff-B wäre das Aufsuchen elementarer Formen wie Rondo und Ostinato in Verbindung mit dem gesammelten Material eine empfehlenswerte Technik. In solchem Sinne können auch die musikalischen „Eigengesetzlichkeiten“, die Hansen in Teil 1.1 entwirft, als Techniken zur Herstellung musikalisch-ästhetischer Produkte nützlich sein. In gleicher Weise auch die

Inkubationsphase“ schnell die Situation. (Dies ist allerdings eine Produktionstechnik in sehr weitem Sinn.)

²³ Im vergleichbaren Sinn einer musikalischen Technik beschreibt Richter (1998,45) in seiner Erwiderung auf Vogt (1997) die Verwendung lebensweltlicher Topoi wie „Fest“ oder „Trauer“ als „möglichen Schlüssel“ zu musikalischer Praxis und Erfahrung.

„metakulturelle Konstante“ von Henze/Porena (in 1.1) oder die Verwendung einer musikalischen Logik bzw. musikalischer Verknüpfungsregeln im Sinne Riemanns.²⁴ Allerdings verlieren alle theoretischen Beschreibungen in ihrer derartigen Verwendung als Kompositionstechnik ihren theoretischen Geltungsanspruch, und auch die Art und Ausführlichkeit ihrer Verwendung hängt in Produktionssituationen allein von ihrer ästhetischen Relevanz ab.

Zwischenbilanz: Produktionstechniken umfassen also alle irgendwie schematisierbaren Handlungsweisen auf dem Wege der Herstellung eines musikalisch-ästhetischen Produkts vom ersten Vorhaben über die Themenfindung und die Wahl der Gestaltungsmittel bis zur Fertigstellung. Dabei ist eine scharfe Grenze zwischen dem, was im engen und was im weiten Sinn eine musikalische Produktionstechnik ist, nicht ohne weiteres zu ziehen und muss auch gar nicht gezogen werden – sofern es primär um die prozess-produkt-didaktische Inszenierung musikalisch-ästhetischer Erfahrungssituationen geht.²⁵ Techniken sind in ihrer Verwendung für regional-schuleigene Produktionen zum einen Bruchstücke aus verschiedenen musikalischen (Teil)Kulturen, die von daher kulturspezifische Verwendungsweisen und ästhetische Funktionen bergen; zum anderen gewinnen sie neue aus ihrer aktuellen Verwendung und verlieren alte. Die Rede von ästhetischen Techniken erlaubt damit eine pragmatisch weiterführende Beschreibung spezifisch musikalischer Expertenkompetenzen, ohne auf problematisch universalistische Wesensbeschreibungen von Musik zurückgreifen zu müssen.

²⁴ Eine übertragbare Funktion von musikalischen Logiken in Produktionsprozesse – auch und vielleicht gerade in Wechselwirkung mit lebensweltlich relevanten Themen, wie Henze und Roscher sie empfehlen – geht aus einer Äußerung von Lachenmann hervor: „Serielle Mittel als Inventionshilfe – warum nicht? Ich verhalte mich zu einem solchen seriellen Plan wie ein Bildhauer zu einem zufällig gefundenen unbehauenen Stein, ... in jedem Fall hat die Auseinandersetzung damit meiner Phantasie über ihre eigenen Grenzen hinweggeholfen ...“ Zitiert nach Behne 1993,103

²⁵ Erst wenn es außerdem darum geht, weitergehend *bestimmte* Erfahrungen ästhetisch zu vergegenwärtigen – sei es ausgehend von einem bestimmten Musikbegriff oder, was didaktisch wünschenswert erscheint und unvermeidbar sein dürfte: von schulisch-situativen Gegebenheiten –, ergibt sich eine Einengung auf einzelne Techniken und möglicherweise die Notwendigkeit, sich ausführlich mit historischen Zusammenhängen zu befassen.

Noch einmal zurück zu den beiden oben gestellten Fragen: Welches sind die spezifischen Techniken des Musikexperten im prozess-produkt-didaktischen Zusammenhang? Und wovon hängt die Entscheidung für oder gegen die eine oder andere Kompositionstechnik ab?

Idealerweise hätte der Musikexperte alle denkbaren musikalisch-ästhetischen Techniken parat, um sie in der je konkreten Produktionssituation einsetzen zu können, die abhängig von den Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler, von den instrumental, räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten, von der Atmosphäre in der Gruppe (einschließlich dem Experten) und nicht zuletzt vom organisatorischen und fachlichen oder auch fächerverbindenden Zusammenhang ist. Da aber niemand Experte für alle musikalisch-ästhetischen Techniken (und Praxen) sein kann, wird das jeweilige Profil des Musikexperten zu einem weiteren Bestimmungsfaktor der Produktionssituation. (Dass dieses Expertenprofil nicht so weit neben dem jeweiligen Schulprofil liegen sollte, dass es unmöglich wird, zusammen mit den Schülern ästhetische Produkte herzustellen, liegt nahe.)

Diese Antwort auf die Frage nach den Techniken, die den Musikexperten ausmachen, und nach den Kriterien für eine geeignete Auswahl, wenn es um die prozess-produkt-didaktische Inszenierung von musikalisch-ästhetischen Erfahrungssituationen geht, zieht keine curriculare Vorgabe heran außer der einen Inszenierungsaufgabe, die vor dem Hintergrund von Teil 2.2 auch so formuliert werden kann, dass gemeinsam mit den Schülern ein musikalisch-ästhetisches Produkt hergestellt werden soll. Ansonsten verweist die Antwort auf die konkrete Situation der jeweiligen Einzelschule bzw. der einzelnen Lerngruppe.

4. Beispiele

Beispiele im Zusammenhang einer Untersuchung mit systematischem Anspruch zu geben erscheint insofern nicht unbedenklich, als jede Konkretisierung das verallgemeinernde Ergebnis in den Zusammenhang einer einzelnen oder weniger einzelner musikalischer Kulturen zu stellen droht, was jedoch den Ergebnissen und Folgerungen dieser Untersuchung widersprechen würde. Wenn also im folgenden noch einmal (wie in 2.2) das Beispiel „Profilsong“ als Wir-Lied eines Kurses im Fächerverbund gegeben wird, dann bedeutet das Heranziehen popmusikalischer Patterns und Instrumente nicht die Zurückweisung barocker, klassisch-romantischer, elektronischer oder australischer Patterns und Instrumente. Ebenso wenig bedeutet ein Produktionsbeispiel mit der „Dampfmaschinenteknik“ Spulentonband die Ablehnung rockpopmusikalischer oder

klassisch-romantischer Techniken oder Ignoranz gegenüber der Bedeutung von Sampling und digitalen Kompositionsprogrammen (im Gegenteil: diese werden zukünftige prozess-produkt-didaktische Inszenierungen vermutlich maßgeblich mitbestimmen, aber heute ist diese Technik für die Arbeit in schulischen Gruppen noch zu aufwendig²⁶). Dasselbe gilt schließlich für die Produktion von Installationen, Musicals oder verwandten musikalischen Performances.

Über welche Kompositionstechniken im engen Sinne sollten Musikexperten in Schulen also verfügen? Ganz allgemein gesagt: einerseits über diejenigen, die bei den SchülerInnen aufgrund ihrer musikalischen Umwelt als generatives Potential bereits vorliegen und die aufgrund ihrer ästhetischen Korrespondenzen attraktiv sind; andererseits über solche musikalischen Techniken, die kontemplative und imaginative ästhetische Erfahrungen begünstigen, indem sie ästhetisch relevant und den Fähigkeiten der (jeweiligen) SchülerInnen soweit angemessen sind, dass das Gelingen eines ästhetischen Produkts möglich ist.

Wenn es gilt, ein Wir-Lied zu produzieren (vgl. zu diesem Beispiel auch 2.2), dann liegt es nahe, die für die SchülerInnen korrespondierend relevanten Techniken heranzuziehen, und diese als Musikexperte unterstützen bzw. aktivieren zu können, also Techniken jugendkultureller Popmusiken; Vier-Viertel-Takt, Patterns, Offbeats und Klangfarben/Sounds²⁷ in ihren diversen Konkretisierungen.²⁸

1. Beispiel: Ein neu gebildeter Musikkurs im fächerübergreifenden Zusammenhang beschließt, einen Profilsong zu komponieren. (Hier Jahrgang 12, aber dies dürfte auch auf alle anderen Jahrgangs- und Altersstufen übertragbar sein.²⁹) In den drei anderen Fächern des „Profils“ (hier Geschichte, Englisch und Religion) wird ein Semester lang das Thema „Jugendwelten“ behandelt: „Youth cultures“ von Mots und Teds über Hippies und Punks bis Techno werden in Englisch, das Prinzip des Zusammenhangs von Identität und Sozialisation in Geschichte und die Funktion von Ritualen und Symbolen in Religion reflektiert. In allen Fächern entwerfen die SchülerInnen Konzepte für ihr Profil im allgemeinen und ihren Kurs im besonderen, dichten erste Texte, und in Musik singen und hören sie Hymnen (z.B. die deutsche Nationalhymne und Haydns *Streichquartett Nr.76*, Bob Dylans *How Many Roads*, M.G.Schneiders Kirchenschlager *Danke* und Pink-Floyds *We Don't Need No Education*), verständigen sich über deren Entstehung und Bedeutung und bringen eigene Vorschläge für

²⁶ Vgl. Knolles Bericht von einem Unterrichtsversuch in der Sekundarstufe 2 (1996,317–323)

²⁷ Einen „Versuch zur angemessenen Beschreibung“ von Sound im hier verwendeten Sinn unternimmt Harald Schwarz (1991). Diese Beschreibung kommt einer ästhetischen Wahrnehmung im Sinne dieser Arbeit nahe, obwohl sie schließlich doch hinter den Begriff des Ästhetischen zurückfällt auf eine wissenschaftlich-theoretische Praxis und Wahrnehmung. (Vgl. analog Seels Kritik an Fricke in Seel 1985,307-313)

²⁸ Einen Überblick mit praxisorientierten Anregungen sowie weiterführenden Literaturhinweisen bieten die Beiträge von Hafen, Janosa, Ratsch und Terhag im Themenheft *Populäre Musik* von M+U 46/1997. Vgl. auch Terhag 1994 und 1996.

²⁹ Vgl. zu den spezifischen Möglichkeiten von Musik in solchen Situationen 2.4.3. Ein konkreter fachübergreifender und fächerverbindender Zusammenhang ist dokumentiert in Wallbaum 1997a.

einen Profilsong mit; sei's in Form von Noten, selbst etwas vorsingend und -spielend oder in Form einer CD, genauer: eines ausgesuchten CD-Ausschnitts („gute Stelle“), der in seiner korrespondierenden Relevanz erläutert und nach seinen musikalischen Techniken hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit untersucht wird. Wahrscheinlich wird auf Bass, Schlagzeug, Gitarre und Keyboards zurückgegriffen, möglicherweise wird eine a-capella-Variante und der Einsatz zufällig einsetzbarer Instrumente erwogen (Leier, Bratsche, Didgeridoo...). Eine Form ist festzulegen, ein Metrum, Möglichkeiten der Textverteilung, Jambus oder Daktylus, gerades oder triolisches Achtel-Feeling, musikpraktische, grafische und (fach)sprachliche Verständigungsnotwendigkeiten ergeben sich ebenso wie satztechnische Probleme etwa bei der Integration verschiedener motivischer Ideen.

Die musikalische Expertenkompetenz für die Beispielsituation liegt auf der Hand: Sie besteht in der Kompetenz, mit der Gruppe zu musizieren, die anfängliche und stets wiederkehrende Verständigung bzw. den Streit (der ästhetischen Kritik) über musikalisch-ästhetische Produkte fachkundig anregen und moderieren zu können, die Machart der von SchülerInnen mitgebrachten Beispiele erkennen und auf die gegebene Situation übertragen, gegebenenfalls auch von der Verwendung abraten zu können; in einer Experimentiersituation besteht die Expertenkompetenz darin, als Berater mögliche Ursachen dafür wahrzunehmen, warum etwas „hakt“, aber auch in der Lage zu sein, bei (wahrscheinlichem) Bedarf Proben mit einer großen Gruppe zu leiten.

2. Beispiel: SchülerInnen eines Musikkurses (12) haben in einer Vorbereitungsphase die Technik von Spulen-Tonbandgeräten kennengelernt, Klangmöglichkeiten durch verschiedene Mikrofon-Positionen, durch Mehrspuraufnahmen, durch die Änderung der Bandgeschwindigkeit, durch das Reiben des Bandes am Tonkopf und durch verschiedene Bandschneide-Techniken (harter und weicher Schnitt) kennengelernt. In einem kleinen Wettbewerb stellen sie Bandschleifen her, bei dem es darum geht, eine solche Bandschleife herzustellen, die man gern längere Zeit anhören möchte, die also irgendwie ästhetisch attraktiv ist. (Falls den SchülerInnen die Unterscheidung von korrespondierender, kontemplativer und imaginativer ästhetischer Wahrnehmung bekannt ist, kann die Aufgabe auch lauten können, eine kontemplativ, imaginativ oder gar korrespondierend attraktive Bandschleife herzustellen.)

Mit dieser kleinen Produktion könnte dieses Beispiel schon enden. Es bietet jedoch erheblich weiterführende Anknüpfungsmöglichkeiten, die ganz andere Kompetenzen des Musikexperten sichtbar machen als das erste Beispiel. Dann nämlich, wenn diese eng an greifbarer Tonbandtechnik, handwerklichem Experiment und ästhetischer Wahrnehmung in der aktuellen Gruppe orientierte Inszenierung in historische Zusammenhänge gestellt

wird. (Und dies könnte schon in der Vorbereitungsphase notwendig sein, um die Tonbandtechnik (imaginativ) ästhetisch relevant zu machen.) Etwa durch den Zusammenhang mit der *Musique concrète*, wie sie sich um 1950 im französischen Radiostudio entwickelte. Die SchülerInnen befänden sich bei der Erkundung dieser Technik in derselben Situation wie der Toningenieur Pierre Schaeffer am Ende der 40er Jahre. Von dort besteht ein direkter Bezug zu den Schriften des Futurismus und Bruitismus, verknüpft etwa mit Ready-mades von Marcel Duchamp aus derselben Zeit, aber auch zu den Soundscapes aus der jüngeren Vergangenheit, die das Ready-made (bzw. *objet trouvé*) als „akustische Kunst“ realisieren.³⁰ Schließlich wären von diesem eher avantgardistisch-postmodernen Traditionsstrang Übergänge einerseits zur elektronischen Musik der Moderne, zu Boulezscher oder Cagescher Aleatorik, aber auch zu popmusikalischen Beispielen aus Techno, HipHop, Jungle, Grunge, Industrial Metal etc. nahelegend einschließlich der Berichte von ästhetischen Erfahrungen in diesen Musikpraxen.

Aus einem oder mehreren dieser Zusammenhänge könnten sich verschiedene weitere Tonbandproduktionen (bzw. bei entsprechender technischer Ausstattung Produktionen mit digitaler Technik) ergeben. Ein größeres Projekt wäre zum Beispiel eine Performance mit Sounds aus dem Schultreppenhaus, die Gestaltung eines tanzbaren Stückes aus Schul-Samples für das nächste Schulfest oder die Installation von Stunden- und Pausen-Geräuschen aus dem Schultreppenhaus im Schultreppenhaus.

Die erforderlichen (möglichen) musikalischen Expertenkompetenzen ergeben sich aus den genannten Anknüpfungsmöglichkeiten; zum Beispiel dass man mit den verwendeten Techniken umgehen kann, dass man (diachronisch oder synchronisch) verwandte ästhetische Praxen kennt, in denen diese Techniken verwendet werden bzw. wurden, und dass man auch hier in der Lage ist, für SchülerInnen irgendwie relevante Zusammenhänge herzustellen, sei es in bezug auf die betreffenden Techniken, sei es in bezug auf damit verhandelte Themen, Problemstellungen oder verheißene ästhetische Erfahrungen.

3. Beispiel: Vorausgegangen sei eine Auseinandersetzung mit den Parametern Rhythmus, Klang, Melodie, Dynamik und Form auf der Grundlage semantisch weitgehender, New Age-Musik näher und darin nicht unproblematisch verallgemeinernder Charakterisierungen dieser Parameter. Die Schülerinnen und Schüler haben einander die jeweiligen Charakterisierungen der musikalischen Parameter einschließlich deren

³⁰ Zur *Musique concrète* vgl. Schaeffer 1973 und Frisius 1997; Zum Futurismus vgl. Schmidt-Bergman (1993) und Apolloni (1972). Zu Soundscapes vgl. zum Beispiel die CD von Gerwin (1994) und weitere Beispiele auf der Begleit-CD zu Wallbaum 1998b.

kritischer Reflexion in Referaten dargestellt, die um eine kompositorische Veranschaulichung herum konzipiert waren. Diese Komposition stand im Zentrum. Sie sollte außer der Veranschaulichung möglichst auch „Spaß bringen“.

Die Rhythmus-Komposition ist ein auf Zahlwörter gesprochener Polyrhythmus (maßgeblich von einem Schlagzeuger ersonnen), der spürbar „funktioniert“ bzw. groovt, die Klang-Komposition spielt mit verschiedenen Skalen, die Form-Komposition zieht frühere Erfahrungen mit konkreter Musik, Tonbandexperimenten, Schulgeräuschen und dem Pausengong heran, die Dynamik-Komposition verendet in einem uninspirierten, aber der Veranschaulichung genügenden Minimalschema, und die Melodie-Komposition ist der irritierende Versuch eines Nicht-Sängers, die Reflexion über Melodik zu rappen und in Gesang zu verwandeln.

Der Plan wird gefasst, die vorliegenden Stücke zu einer Aufführung anlässlich der eigenen Abi-Abschluss-Feier zu erweitern. Aber wie? Welches Konzept bietet einen Zusammenhalt für die heterogenen Teile? Gibt es irgendwo gesammelte Modelle für vergleichbare Situationen? Schließlich wird ein Konzept entworfen, das die spezielle Kombination von theoretischer und musikalischer Praxis mit der Situation der Aufführung verknüpft: Es beginnt wie ein rückblickend resümierendes *Sagen* dessen, was im Musikkurs gemacht und gelernt wurde, und erweist sich zunehmend als ein *Zeigen* mit abwechselnd stärker imaginativen, korrespondierenden und kontemplativen ästhetischen Attraktionen. Der anfängliche Redner beginnt zu rappen, eine Bohrmaschine gewinnt auch eine musikalische Funktion, die rhythmisierten Zahlwörter des Schlagzeugers werden als „Mathestunde“ nicht nur gesprochen, sondern auch szenisch dargestellt, summend und seufzend kriechen Sängerinnen zu atonalen Skalen über die Bühne, eine gern gesungene Melodie aus dem vorigen Schuljahr wird neu geboren: *Somewhere there's music, how high the moon*, daraus wird Parkers *Ornithologie* usw.³¹

Auch diesen Beschreibungen sind erforderliche Expertenkompetenzen unschwer zu entnehmen, wobei einige Ideen der Schülerinnen und Schüler schon auf gemeinsame Erfahrungen mit speziell diesem Experten und seinen Kompetenzen zurückgehen könnten, zum Beispiel dass er mit den Schülern ein Swing- und ein Bebop-Stück musizieren und ihren Zusammenhang veranschaulichen kann, dass er über die musikalischen Techniken im engen Sinn hinaus auch szenische Darstellungen anregen und proben kann und nicht zuletzt, dass er im Zusammenhang eines großen, vielleicht abendfüllenden Projekts die Balance zwischen Einmischung und Zurückhaltung zu

³¹ Ein derartiges Projekt, das seinen Ausgang bei Texten von Fritz Hegi (1988) nimmt, ist ausführlicher beschrieben in Wallbaum 1992

halten, die einerseits den SchülerInnen Expertenkompetenzen nicht vorenthält, ihnen andererseits aber auch den Raum für die Entfaltung der eigenen Ideen nicht nimmt. Nicht zuletzt wird hier von Experten etwas erwartet, das mit musikalischer Technik im engen Sinn nichts mehr zu tun hat: Räume, Probestermine, Geschmäcker und Interessen vieler Menschen im Interesse eines ästhetischen Produkts zu koordinieren.³²

5. Zusammenfassung

Über das Musikalische in ästhetischer Praxis lässt sich – anders als in nicht-ästhetischen Praxen – nichts Allgemeingültiges festhalten außer, dass musikalisch-ästhetische Praxen solche ästhetischen Praxen sind, in denen der „Schall“ eine bedeutende Rolle für korresponsive, imaginative und kontemplative Attraktionen spielt. (2.3.1)

Auch die identifizierende Wahrnehmung von Formen in „reiner“ Musik wie der abendländischen Instrumentalmusik einer bestimmten Epoche kann nicht ohne weiteres mit der ästhetisch-kontemplativen Attraktivität einer Musik gleichgesetzt werden. (2.3.2)

Erst eine pragmatische Konkretisierung der Frage nach dem Musikalischen in ästhetischer Praxis erlaubt weitergehende Hinweise für die Prozess-Produkt-Didaktik, indem nun nach dem spezifischen Wissen und Können des Musikexperten – im Unterschied etwa zum Theater- oder Kunstexperten – gefragt wird. Hier erweist sich der Begriff ästhetischer Techniken als nützlich, der auf musikalische Techniken und noch weiter auf Kompositionstechniken eingeengt werden kann. Die Antwort auf die Frage nach dem Musikalischen lautet dann: Die Verwendung musikalischer Techniken ist das Musikalische in ästhetischen Praxen; im engeren Zusammenhang einer Prozess-Produkt-Didaktik sind das musikalische Produktionstechniken – und zwar idealerweise aus allen musikalischen (Teil)Kulturen. (2.3.3)

Da kein Musikexperte alle musikalisch-ästhetischen Techniken beherrschen kann, wird eine Beschränkung auf eine Auswahl unumgänglich. An diesem Punkt gerät nun das Kriterium „ästhetische Erfahrung“ (als Zweck didaktischer Praxis) für die prozess-produkt-didaktische Inszenierung von Erfahrungssituationen an (s)eine Grenze, weil es keine für alle SchülerInnen in allen (Kulturen und) Lernsituationen gleichermaßen gültige Aussage darüber erlaubt, welche ästhetischen Techniken verwendet werden sollen. Dasselbe gilt für musikalische Techniken. Ohne die Berücksichtigung der je konkreten – hier also: schulischen – Situation ist keine Bestimmung einzelner, un-

³² Nahezu alle untersuchten produktionsdidaktischen Konzeptionen in Teil 1.1 betonen die ästhetische Urteilskraft des Musikexperten in den beschriebenen Produktionsprozessen.

bedingt notwendiger Techniken möglich – sofern keine ästhetischen Techniken normativ zum Beispiel durch den Lehrplan vorgegeben werden. Musik wird nicht erst durch die Verwendung *bestimmter* musikalischer Techniken zu Musik. Allerdings liegt auch in dieser Nicht-Konkretisierung eine Konkretisierung, die etwa lauten kann: Berücksichtige bei der Wahl der musikalischen Techniken die Situation in der einzelnen Schule, so dass eine optimale Chance besteht, ein ästhetisches Produkt zu produzieren.³³

³³ Zu erwägen wäre möglicherweise, ob die pädagogische Bestimmtheit der Schulsituation Erwartungen an musikalische Produkte enthält, die zum Beispiel für SchülerInnen und/oder LehrerInnen das Interesse an exemplarisch *verschiedenen* ästhetischen bzw. musikalischen Techniken beinhaltet. Oder – um noch ein Beispiel zu nennen – das Interesse an der Verdeutlichung der Grundformen ästhetischer Praxis. Aber beide Fragen führen über den hier gesteckten Rahmen hinaus.

2.4 Propädeutik und Inszenierung ästhetischer Praxis. Zwei Begründungstypen mit verschiedenen Folgen für die didaktische Praxis

Entsprechend der ersten These (vgl. Einleitung) haben die Einzeluntersuchungen im 1. Teil der Untersuchung ergeben, dass die meisten produktionsdidaktischen Konzeptionen davon ausgehen, dass das Produzieren von Musik in Lehr-Lern-Gruppen empfehlenswert ist, weil es gut geeignet ist, um Schüler und Schülerinnen ästhetische Erfahrungen machen zu lassen (vgl. besonders Gruppe B1 in 1.3). Zu demselben Ergebnis führen die systematischen Untersuchungen in 2.2 und 2.3. Zugleich findet sich – in den in Teil 1 untersuchten produktionsdidaktischen Konzeptionen und mehr noch in einzelnen produktionsdidaktischen Unterrichtsentwürfen und -reflexionen – auch eine andere Möglichkeit, die produktionsdidaktische Methode in bezug auf ästhetische Erfahrung zu begründen. Sie spiegelt sich in der Gegenüberstellung von *Propädeutik* und *Inszenierung* ästhetischer Praxis; (diese Gegenüberstellung greift zugleich die Begründungstypen „Element- bzw. Konzept-Lernen“ und „Eine-ästhetische-Erfahrung-machen“ aus 1.2 auf). Beide Begründungen werden musikpädagogisch geltend gemacht. Aber in welchem Verhältnis stehen beide zueinander? Bedingen sie einander? Schließen sie einander aus? Hat eine den Vorrang?

Wenn musikalische Erfahrung *der* Zweck musikdidaktischen Handelns sein soll (und das ist eine Voraussetzung dieser Arbeit¹), dann muss Musikdidaktik *primär* darauf zielen, Situationen ästhetischer Praxis zu inszenieren. Auch die Prozess-Produkt-Didaktik. Lässt sich also eine (primär) an ästhetischer Erfahrung orientierte Prozess-Produkt-Didaktik mit dem Argument der Propädeutik überhaupt begründen?

Im folgenden werden die Unterscheidungen aus 2.1.2 und 2.3.1 aufgegriffen und dementsprechend ästhetische Praxen scharf von anderen (instrumentellen, theoretischen, moralischen, ethischen) Praxen bzw. Praxisformen unterschieden. Die Frage nach der Tragfähigkeit einer Begründung prozess-produkt-didaktischer Inszenierungen mit dem Zweck der Propädeutik lautet also zunächst: Führt eine mit „Propädeutik“ begründete Prozess-Produkt-Didaktik in ästhetische Praxis hinein oder nicht?

Die drei Begründungstypen aus 1.2 (vgl. auch 1.4) können auf zwei Begründungen reduziert werden. In 1.2 wurden die *drei* Begründungen „Eine-ästhetische-Erfahrung-machen“, „Konzept-Lernen“ und „Element-Lernen“ unterschieden. Das Problem, dass das „Element-Lernen“ einigen didaktischen Konzeptionen zufolge auch schon im Sinne von „Eine-ästhetische-Erfahrung-machen“ zu beschreiben war (vgl. besonders Gruppe

¹ Vgl. Einleitung.2

A1 in 1.3), hat sich dadurch aufgelöst, dass die Beschreibung von *aisthetischer* („Element-“) Erfahrung als *ästhetische* Erfahrung aufgegeben werden kann (vgl. 2.1.1). Zugleich ist mit 2.3 deutlich geworden, dass es überhaupt nicht möglich ist, universelle Elemente musikalisch-ästhetischer Erfahrung zu benennen, weil jede isolierende Beschreibung eines Elements musikalisch-ästhetischer Erfahrung kulturabhängig ist. Für musikalische Produktionen werden solche Elemente prinzipiell erst als musikalische *Produktionstechniken* greifbar (vgl. 2.3.3). *Die Begründung „Element-Lernen“ fällt also mit der Begründung „Konzept-Lernen“ zusammen.* Beide bedeuten das Lernen von bestimmten musikalischen Produktionstechniken im Zusammenhang von (kulturspezifischen) Konzepten, oder anders herum: von Konzepten oder auch nur Konzeptspuren als Ingredienzien der einzelnen Produktionstechniken. (Zum Beispiel führt die Verwendung eines Verzerrers eher in rock/popmusikalische Ausdrucksbereiche, von Belcanto in „klassische“. Funktionsharmonik führt andere Bedeutungen mit sich als modale Harmonik, Polyphonie andere als Polyrhythmik usw.) Wenn eine Unterscheidung zwischen musikalisch-technischen Details und komplexeren Techniken dennoch einmal notwendig sein sollte, dann erscheint die Rede von ästhetischen Techniken im *engen* und im *weiten* Sinn besser geeignet als die von *Elementen* und *Konzepten*, um eine Verhexung des Denkens durch zwei so verschiedene Worte für Gleichartiges zu vermeiden.

Es bleiben also zwei Begründungstypen für das prozess-produkt-didaktische Verfahren übrig, die aufgrund der vorangegangenen Sprachuntersuchungen benannt werden können als „Ästhetische-Erfahrungssituationen-inszenieren“ (auf dass sich das interne Telos ästhetischer Praxis zeigen möge) und „Ästhetische-Techniken-veranschaulichen“ (auf dass spätere ästhetische Erfahrungen mit diesen Techniken bzw. Konzepten vorbereitet werden).

In 1.4 wurden die Produkte, auf die sich diese Begründungen beziehen, als Laienmusik und Modellmusik unterschieden. Der Unterschied zwischen Laienmusik und Modellmusik kann nun mit der Begrifflichkeit aus Teil 2 so beschrieben werden, dass *Laienmusik* eine musikalisch-ästhetische Praxis mit ästhetischen Produkten ist, in denen sich Erfahrungen der SchülerInnen artikulieren, wohingegen die *Modellmusik* eine technisch-instrumentelle Praxis ist, deren Produkte Kompositionstechniken als solche veranschaulichen. (Griffig könnte man dementsprechend auch zwischen *EchtMusik* und *Als-ob-Musik* unterscheiden.)

Die These dieses Teils 2.4 lautet: Weil ästhetische Techniken *nicht* vorgegeben werden müssen (nämlich weil das Machen ästhetischer Erfahrungen nicht von der Benutzung *bestimmter* Produktionstechniken abhängt), ist die prozess-produkt-didaktische Methode mit der propädeutischen Veranschaulichung ästhetischer Techniken nicht zu begründen; denn solche Begründung führt (primär) in eine theoretische oder technisch-instrumentelle, nicht in eine ästhetische Art der Praxis.

Dieses Argument gilt ohne Einschränkung, wenn Musikpraxen in der Schule *primär* (oder: dominierend) prozess-produkt-didaktisch gestaltet werden. Das schließt allerdings nicht aus, dass es z.B. während einer auf ein halbes Jahr angelegten Produktion propädeutisch veranschaulichende Phasen geben kann und meistens auch geben wird. Deren Gegenstände sind dann jedoch nicht „von oben“ vorgegeben, sondern erwachsen aus der konkreten Situation in der einzelnen Schule und Gruppe.

In den folgenden beiden Abschnitten (2.4.1 und .2) werden die beiden Begründungstypen zusammen mit den Arten der Praxis, zu denen sie führen, in ihrer *Verschiedenheit* herausgestrichen, ehe sie – nach einem Exkurs, der ihre *Gemeinsamkeit* sichtbar macht (2.4.3) – in einem weiteren Abschnitt pragmatisch versöhnlich aufeinander bezogen und gegeneinander abgewogen werden.

1. Propädeutik durch Prozess-Produkt-Didaktik oder: Veranschaulichung von musikalischen Techniken

Wenn es primärer Zweck der Prozess-Produkt-Didaktik sein soll, musikalische Produktionstechniken zu veranschaulichen, dann kann dies bestenfalls indirekt, in einem vorbereitenden Sinn der Inszenierung von ästhetischer Erfahrung dienen. Denn die Art der Praxis, die sich aus solcher Begründung ergibt, ist primär keine ästhetische Praxis (zum Unterschied zwischen ästhetischen und anderen Arten der Praxis vgl. auch 2.3.1). Wenn es gilt, musikalische Produktionstechniken (z.B. Harmonieschemata beim Walzer oder Techniken der Melodiefindung bei Beethoven) zu veranschaulichen, dann wird die *musikalische Produktionstechnik* zum *Ausgangspunkt der Planung*.² Der Zweck eines entsprechenden

² Eindeutig in diesem Sinne vgl. 1.1.Koerppen sowie verschiedene praxisbezogene Aufsätze in der musikpädagogischen Literatur: Wie Koerppen betont auch der Musiktheoretiker Clemens Kühn (1990) das Anwenden von Regeln als den Zweck von „Erfindungsübungen“ im allgemeinbildenden Musikunterricht. Ebenfalls als primär propädeutisch für Neue („zeitgenössische“) Musik begründet erscheint der Ansatz von Graefe-Hessler/Deller (1997) (obwohl die Autoren nach der Inszenierung ästhetischer Praxis zu streben scheinen), weil sie die konkrete Situation nicht erkennbar einbezogen haben; zum Beispiel sollen ästhetische Produktionen vorbereitet werden, indem 13–14-jährige Schülerinnen und Schüler sich in der Klasse als vertrauensbildende und entspannende Maßnahme wechselseitig den Nacken massieren. Auch in Richters Beispielen (1992) dominieren jeweils Regeln (z.B. zur Herstellung klassischer Walzer) bzw. Werk-Vorlagen (Bartók), die von den SchülerInnen weniger anverwandelt als in ihrer Regelmäßigkeit erkannt werden sollen. (Explizit ist bei Richter diese Tendenz allerdings nicht klar, vgl. dazu das Editorial von 1990,129.) In einem weiteren Beispiel erscheint selbst eine aussichtsreiche, situativ eingebettete und ausführlich vorbereitete Produktion (nach E.-K. Schneider 1990) in den Praxis-Berichten eher als propädeutische Veranschaulichung denn in ästhetischer Funktion: Der Bericht spricht bezeichnenderweise hinsichtlich der Produktionsphase von einer „Erprobung“. In diesem Fall erscheint die Produktionsdidaktik als sekundäre bzw. rezessive Methode, die im Umgang mit Werken einzelne Kompositionstechniken veranschaulicht. (Wenn für die Herstellung

Produkts liegt darin, die *grammatischen Regeln* der verwendeten Technik deutlich zu machen. Selbst eine in diesem Sinne optimal gelungene Modellmusik würde ästhetische Wahrnehmung nicht fördern, weil solche Modellmusik nicht nach ihrer ästhetischen Attraktion für die Schüler beurteilt würde, sondern danach, dass eine Regel exemplarisch zu erkennen bzw. zu identifizieren ist. Die Praxis des *identifizierenden* (Wieder-)Erkennens ist aber eine technisch-instrumentelle, keine ästhetische Praxis (vgl. 2.3.1 und das Beispiel mit Charlie Parkers Saxophonphrase in 1.1.Schütz.1.2). Ebenso wie die Orientierung auf ästhetische Produkte bis in die Produktionsprozesse zurückwirkt (vgl. 2.2.1), befördert die Orientierung auf Produkte, die musikalische Techniken veranschaulichen, eine technisch-instrumentelle oder theoretische Praxis.

Es zeigt sich darin, dass sich die *Begründung* für die Wahl der prozess-produkt-didaktischen Methode auf die Art der Praxis und damit auf die zu machende Erfahrung auswirkt.

2. Ästhetische Erfahrung durch Prozess-Produkt-Didaktik oder: Ästhetische Praxis mit musikalischen Techniken

Wenn es primärer Zweck der Prozess-Produkt-Didaktik sein soll, Situationen zu inszenieren, in denen Schüler ästhetische Erfahrungen machen können, dann müssen möglichst alle Aspekte, die eine solche Erfahrungssituation bestimmen bzw. anregen und stützen, berücksichtigt werden. *Daher wird die konkrete Situation in der Schule zum Ausgangspunkt der Planung.* (Vgl. 2.3.5) In dieser Situation sind die „Zutaten“ für ein ästhetisches Produkt zu finden und zu komponieren: Die Vorerfahrungen der einzelnen Schüler aus Elternhäusern, Jugendszenen und Medien, musikalische Kompetenzen von Schülern und Lehrern, der gemeinsame Erfahrungshintergrund Schule mit seinen verschiedenen thematischen Bezugsmöglichkeiten, gemeinsame und spezielle – auch musikalische – Interessen, die geplante Öffentlichkeit für das Produkt, ausstattungsmäßige, räumliche und zeitliche Bedingungen, unterrichtliche Zusammenhänge etc. Von hier aus wird in einem fortschreitenden Klärungsprozess, in dem empirische Kompositionsphasen und kritische Verständigung einander durchdringen, auf ein ästhetisches Produkt hingearbeitet, das in der Wahrnehmung der Produzenten und der zu erwartenden Öffentlichkeit als *ästhetisches Produkt* bestehen kann. (Vgl. 2.2.3)³

der Produkte mehr Zeit eingeplant würde, erscheint dieses Projekt auch für eine dominierende Prozess-Produkt-Didaktik vielversprechend.)

Eine Besonderheit stellen hier die von Knolle vorgestellten produktionsorientierten Projekte dar, in denen aufgrund von Knolles speziellem Forschungsinteresse an neuen Medientechnologien diese stets vorgegeben werden. (Dies muss nicht zu Problemen führen, s.u.) Die Schwierigkeiten, die solches Vorgehen birgt, sind in Knolle 1996 nachzulesen, wo zusätzlich zur Cubase-Technik und Bearbeitungstechniken Neuer Musik als Material Bachs *Kunst der Fuge* vorgegeben war.

³ Beispiele für derartige Inszenierungen von Erfahrungssituationen finden sich überwiegend in projektartigen Produktionen, von kleineren Projekten im laufenden Unterricht der Primarstufe (Gigla 1992), von Klasse 3–6 (Ansohn 1992) und „für Leute von

Im Verlauf einer solchen prozess-produkt-didaktischen Inszenierung – und zwar sehr früh – wird es selbstverständlich notwendig, sich über die zu verwendenden musikalischen Produktionstechniken zu verständigen. Aber diese Techniken werden nicht zum Beispiel vom Lehrplan vorgegeben und im Kontext einer *theoretischen* Systematik thematisiert, sondern sie erscheinen in ihren potentiellen *ästhetischen* Funktionen. So verlangt schon die Verständigung über die zu verwendenden musikalischen Produktionstechniken ästhetische Wahrnehmungen und Urteile und (ver)führt damit in ästhetische Praxis.

Es zeigt sich, dass sich die *Begründung* für die Wahl der prozess-produkt-didaktischen Methode auf die Art der Praxis und damit auf die zu machende Erfahrung auswirkt. Nicht erst das ästhetische *Produkt* – zum Beispiel Laienmusik (1.1.Orff), musica impura (1.1.Henze) oder eine andere „schuleigene musikbezogene Ausdrucksform“ (1.1.Schütz) – solcher didaktischen Inszenierung unterscheidet sich von einer anders begründeten Inszenierung, sondern schon der Produktionsprozess.

3. Exkurs: Zur fachspezifischen Funktion/Perspektive eines ästhetischen Faches in fächerverbindenden Produktionssituationen, oder: Der Unterschied zwischen wissenschaftlichen und ästhetischen Techniken.

Das im Zusammenhang dieses Teils 2.4 hervortretende fachspezifische Merkmal eines *ästhetischen* Schulfachs im Gegensatz zu anderen, zum Beispiel naturwissenschaftlichen Fächern liegt in einer Differenz, die in der bisherigen Argumentation dieser Arbeit eher vernachlässigt als hervorgehoben wurde; nämlich dem Unterschied zwischen ästhetischen Techniken als instrumentellen Techniken im *weiten* und wissenschaftlichen als instrumentellen Techniken im *engen* Sinn. (Vgl. Abb.1)

Während in 2.4.1 der Unterschied zwischen ästhetischer Praxis und (musikalisch-) ästhetischer Technik herausgestrichen wurde, gilt es nun herauszustreichen, dass *ästhetische* Techniken der ästhetischen Praxis näher sind als *wissenschaftliche* Techniken bzw. Methoden. Diese Differenz muss hier erwähnt werden, obwohl sie wohl keiner ausführlichen Begründung bedarf. Denn wissenschaftliche Methoden stammen aus Verwendungs-

acht bis achtzig“ (de la Motte 1989) über umfangreichere Projekte in der Orientierungsstufe (Thume 1992) und mit älteren Schülern (Knolle 1994, Schudack 1996, Urban u.a. 1986, Wallbaum 1992) bis hin zu Projekten, die den unterrichtlichen Rahmen weniger oder mehr überschreiten wie eine 450-stündige Gemeinschafts-Chorkomposition (Bauer 1982), Musicalproduktionen (Schoenebeck 1984, Etzold/Ivanovsky 1987, Hempel 1995), oder Multimedia-environments (Frisius 1978b über Riedl), Aktionen wie „950m Klangspur durch die Fußgängerzone“ (Kupfer 1981), Installationen (Kramer/Weber 1994), „Metallmusik“ (Sons/Zaha 1994) usw.

In diese Richtung weisen nicht nur zusammenfassende Überlegungen zum Komponieren von Diether de la Motte (1978 und 1990), sondern auch – eindeutiger am avantgardistischen Experiment orientiert – von Rudolf Frisius (1978a), Peter Hoch (1978) und Erika Funk-Hennigs (1978), wobei letztere schon Bedenken in der Richtung anmeldet, wie sie oben in der Untersuchung zu 1.1.Meyer-Denkman und zu den prozessorientierten Gruppen A2 und B2 in Teil 1.3 ausgeführt wurden. Dies ändert allerdings nichts daran, dass alle diese Ansätze als produktionsdidaktische (wenn auch nicht prozess-produkt-didaktische) Inszenierungen von Situationen ästhetischer Praxis und Erfahrung zu verstehen sind.

situationen, in denen es um den Geltungsanspruch der Wahrheit geht, nicht um den der ästhetischen Gelungenheit bzw. Attraktivität.

Werner und Else können die Frequenzbereiche eines beliebigen Alltagsgeräusches richtig oder falsch analysieren, die Frage nach deren ästhetischer Attraktivität bleibt dabei jedoch unberührt; sie ist nicht Gegenstand eines naturwissenschaftlichen Faches. Anders verhält es sich im Umgang zum Beispiel mit Loops (z.B. mittels Bandschleifen) im Musikunterricht. Selbst wenn solche musikalische Technik lediglich hinsichtlich ihrer Handhabung erprobt wird, also ohne in einem weiteren, ästhetisch relevanten Produktionszusammenhang auf ein ästhetisches Produkt zu zielen, dann rührt diese Technik doch aus einer *ästhetischen* Praxis her und fordert von daher zumindest kein naturwissenschaftlich analytisches Handeln heraus. Der Verweis auf ihre ästhetische Funktion dürfte der Beispiel-Bandschleife sogar dann noch anhaften, wenn sie lediglich in einem systematisierenden Zusammenhang mit anderen Rhythmisierungstechniken thematisiert würde.

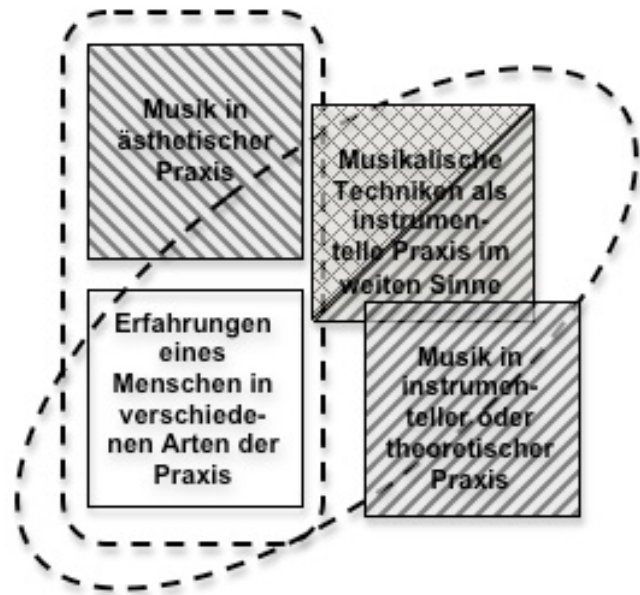


Abb. 1: Musikalische Techniken (=Abb. 3 in Teil 2.3.3)

In dieser Hinsicht unterscheiden sich die ästhetischen (Schul-) Fächer von den nicht-ästhetischen: Ästhetische Techniken sind *Gegenstand* ihres Fachs und nicht nur didaktische Methode.⁴

Aufgrund dieser fachlichen Eigenheit (bzw. dieses spezifischen Weltzugangs, dieser „Perspektive“ oder „Rationalität“, vgl. 2.1.2) erscheinen ästhetische Fächer in spezifischer Weise für fächerverbindende Projekte geeignet, weil sie Techniken erkunden, reflektieren und produkt-didaktisch einbringen können, die geeignet sind, um fachübergreifende Themen bzw. Problemstellungen ästhetisch zu artikulieren.

Ein Beispiel dafür bietet die Produktion einer Radio-Collage zum Thema „Fortschritt“ in Verbindung mit den Fächern Geschichte und Religion.⁵ Während in einer Vorbereitungsphase

⁴ Die Betrachtung solcher Unterrichtsinhalte wie „Oper“, „Musical“, „Tonbandcollage“ etc. veranlasste einmal im fächerübergreifenden Unterricht eine Kollegin mit Physik und Geschichte als Fächern zu dem Ausruf: In deinem Fach geht es ja gar nicht um Inhalte, sondern nur um (Präsentations-) Methoden!

⁵ Vgl. dazu auch das 2. Beispiel in 2.3.4 und Wallbaum 1997a. Um der Übersichtlichkeit willen wird hier die Rolle des vierten Faches (Englisch) weggelassen.

in Musik der Umgang mit den technischen Apparaten (Spulentonband und Vierspur-Kassettenrekorder) in Verbindung mit ästhetischer Kontemplation erkundet sowie der kunstgeschichtliche Zusammenhang von Futurismus, Ready made und Musique concrète sowie ästhetisch-kontemplativer Wahrnehmung und technischem Fortschritt hergestellt und reflektiert wird, werden in Geschichte verschiedene Fortschrittsbegriffe herausgearbeitet und in ihrer Konsequenz für das menschliche Handeln reflektiert. Zugleich thematisiert Religion den ZEN-Buddhismus, von dem aus Bezüge sowohl zum (nicht-) Fortschrittsbegriff herzustellen sind als auch zu spezifischen Wahrnehmungsformen, die von den musikgeschichtlichen Avantgarden Futurismus/Bruitismus und Musique concrète sowie in den Konzepten von Ready made und Soundscape thematisiert werden (Literatur siehe 2.3.4). Schließlich fällt den Schülern und Schülerinnen die Aufgabe zu, mit den skizzierten musikalischen Techniken und dem Material aus den verschiedenen Fächern ihre Sichtweise in einer „Radio-Collage“ bzw. einem „-Feature“ zu artikulieren.

Auf fächerverbindende Möglichkeiten, die in anderen musikalischen Techniken liegen, zum Beispiel dem Produzieren eines „Profil-Songs“ als Wir-Lied und Reflexion von „Musik in Jugendwelten“, wurde in 2.3.4 bereits hingewiesen. Auch der Vergleich von verschiedenen Formen der Mehrstimmigkeit bzw. des Ensemblespiels verspricht vielfache Verwendungsmöglichkeiten und ästhetische Attraktionen für fächerverbindende Produktionssituationen⁶.

4. Entweder-oder?

Um die Frage nach dem Entweder-oder zu beantworten, ist es hilfreich, die Unterscheidung zwischen einer „dominierenden“ und einer „rezessiven“ Prozess-Produkt-Didaktik einzuführen. Dominierend soll die Prozess-Produkt-Didaktik dann genannt werden, wenn sie das Vorgehen in einer umfassenden Unterrichtseinheit bzw. einem Projekt bestimmt, rezessiv dagegen als kurze methodische Variante in einem umfassenderen didaktischen Kontext.

Für eine dominierende Prozess-Produkt-Didaktik (der das Interesse dieser Arbeit gilt) erlaubt eine strikte Alternative zwischen der *ästhetischen Praxis mit musikalischen Techniken* als „entweder“ (2.4.2) und der propädeutischen *Veranschaulichung von musikalischen Techniken* als „oder“ (2.4.1) nur die Antwort: „entweder“. Mit anderen Worten: Eine (dominierende) Prozess-Produkt-Didaktik, deren dominierender Zweck die Inszenierung ästhetischer Praxis ist (und nicht zum Beispiel die Einführung in eine

⁶ In diese Richtung weisen die jüngsten fächerverbindenden Projekte im 4.Semester des sogenannten SpuK-Profiles („Sprachen und Kulturenvielfalt“) der Max-Brauer-Schule. Besonders das 4. Semester erfährt aufgrund laufender organisatorischer (schulpolitisch sowie profilintern bedingter) Umstellungen tiefgreifende Umstellungen, die in der Darstellung von Wallbaum 1997a nicht erscheinen.

bestimmte musikalische (Teil-) Kultur, in wissenschaftliche Methoden oder die Förderung von Kreativität), sollte mit der propädeutischen Veranschaulichung musikalischer Techniken nicht begründet werden, weil dies nicht auf den Weg in ästhetische Praxis und Erfahrung führt. Als handlungsleitende Orientierungshilfe für prozess-produkt-didaktische Inszenierungen kann man daher sagen: *Triff deine Entscheidungen als Musikexperte in prozess-produkt-didaktischen Inszenierungen vor allem so, dass sie auf ästhetische Praxis zielen*; (also auf ästhetische Produkte und damit zugleich auf ästhetische Wahrnehmungen und ästhetischen Streit bzw. ästhetische Kritik). Alle weiteren didaktischen Erwägungen sind dagegen zweitrangig.

Auf dem Weg zu einem möglichst attraktiven ästhetischen Produkt kann es freilich ratsam sein, technische Übungen, Erläuterungen und Veranschaulichungen einzuflechten, in deren Verlauf auch einmal (rezessiv) produktionsdidaktisch vorgegangen werden kann.⁷

Wenn es in einer *nicht* dominierend produktionsdidaktischen Inszenierung zum Beispiel gilt, aus der Beschäftigung mit einer fremden Kultur als fremder Kultur heraus musikalisch Unerfahrenen die Machart eines indischen Ragas zu erklären, dann kann eine Produktionsaufgabe etwa lauten: Wähle sieben Töne (=that) aus dem gegebenen Tonvorrat (original sind das 22 shruti, in der Schule meistens nur 12 Halbtöne) und stelle sie für eine bestimmte Verwendungssituation und Stimmung (=raga) zusammen. Hier ginge es dann hauptsächlich darum, den technischen Zusammenhang von Tonsystem und Tonauswahl in einer Skala und von korrespondivem Ausdruck zu veranschaulichen. Allerdings dürfte es selbst in solcher eher propädeutisch motivierten Situation empfehlenswert sein, den Ausdruck des jeweils erstellten ragas bzw. Produkts nicht zu ignorieren, sondern die Stimmigkeit seiner ästhetischen Korrespondenz in die Inszenierung einzubeziehen. Jedenfalls aber sollte die Einbettung solcher Veranschaulichung in eine ästhetische Praxis den Beteiligten stets präsent sein.

Das letzte Beispiel zeigt noch einmal im Sinne des vorangegangenen Exkurses (2.4.3), dass in der veranschaulichenden Beschäftigung mit ästhetischen Techniken der Übergang von technisch-instrumenteller Praxis in eine ästhetische Praxis nicht fern liegt;⁸ zweifellos liegt er näher als in der Beschäftigung mit Methoden der Geistes-

⁷ In diesem Sinne schreibt Kaiser (1996a,28): „Ästhetisch bestimmte Handlungssituationen können Lerneinschlüsse aufweisen, die »zweckrational« dimensioniert sind, ja zweckrational dimensioniert sein müssen, damit die ästhetisch bestimmte Handlungssituation überhaupt ihren Fortgang finden kann. Umgekehrt aber lassen sich nicht-ästhetisch bestimmte Handlungsproblematiken denken, die eindeutig ästhetisch dimensionierte Lernproblematiken einschließen und während ihres Vorhandenseins den Zielbezug der Handlungsproblematik, in die sie eingebunden sind, suspendieren.“

⁸ Beispiele, die ihren Ausgang bei der propädeutischen Veranschaulichung von musikalischen Techniken nahmen und dann doch über die Schwelle zur ästhetischen Praxis gerieten, schildern nahe an der Schulpraxis Ochmann (1984) mit einer kleinen (Motiv-) Gestaltungsaufgabe bei dürftigster schulischer Ausstattung und Frisius/Schwan (1982) mit einer Gestaltungsaufgabe nach dem Vorbild von Pierre Henry, der mit Beethoven-Fragmenten eine Musique concrète komponierte. Im Falle einer von rock/popmusikalischen Techniken ausgehenden Produktionsaufgabe dürfte der Übergang in eine

Gesellschafts- oder Naturwissenschaften. Das mindert aber nicht die Triftigkeit der Unterscheidung zwischen propädeutischer und ästhetischer Praxis mit ihren Konsequenzen für prozess-produkt-didaktische Inszenierungen.

Es bleibt ein – letztlich trivialer – Unterschied zwischen der *Vorbereitung* ästhetischer Praxis und der ästhetischen Praxis selbst. Die oben unversöhnlich als ausschließendes Entweder-oder gelesene Alternative kann jedoch auch versöhnlicher in Richtung auf ein Sowohl-als-auch beschrieben werden, wenn ein prozess-produkt-didaktisches Verfahren lediglich rezessiv in einem dominierend ästhetischen Praxiszusammenhang mit der propädeutischen Veranschaulichung musikalischer Techniken begründet wird. Das heißt, wenn Propädeutik nicht in erster Linie als Vorbereitung einer zeitlich und kulturell für die Produzierenden unabsehbar fernen Erfahrungssituation hin begründet wird, sondern als Ermöglichung ästhetischer Erfahrung im Verlauf einer konkreten Produktion „im Hier & Jetzt“, was auch bedeuten kann – je nach Situation – „in ungefähr zwölf Wochen“.

Ein Verständnis von Propädeutik, das diese für die SchülerInnen wahrnehmbare Situationsbezogenheit überschreitet, wäre nur dann plausibel, wenn über die Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen mit musikalischen Techniken hinaus noch weitere Zwecke verfolgt werden sollten. Diese zu untersuchen würde den Rahmen der vorliegenden Untersuchung, die von musikalisch-ästhetischer Erfahrung als dem Zweck musikdidaktischer Praxis ausgeht, sprengen.

ästhetische Praxis am nächsten liegen (vgl. in diesem Sinne 1.1.Schütz).

3. Teil: Zusammenfassung und Orientierungshilfen

1. Zusammenfassung

Ausgehend von schulpraktischen Erfahrungen wurden eingangs die drei Thesen formuliert, dass es erstens möglich ist, mit eigenen Produktionen ästhetische Erfahrungen anzuregen, dass zweitens über die Verwendung bestimmter musikalischer Techniken aus der konkreten Situation heraus entschieden werden sollte und dass drittens die Orientierung an ästhetischen Produkten eine wichtige Rolle spielt. Von diesen Thesen ausgehend wurden im ersten Teil vorliegende produktionsdidaktische Konzeptionen auf ihnen zugrundeliegende Begriffe von ästhetischer Erfahrung hin untersucht. Zugleich wurde im ersten Teil untersucht, wie das produktionsdidaktische Vorgehen in bezug auf diesen Begriff begründet wird. (Vgl. dazu die zusammenfassende Darstellung in der Einleitung.1-7)

Grundsätzlich können zwei Begründungstypen unterschieden werden: Erstens werden produktionsdidaktische Verfahren mit der *Propädeutik* ästhetischer Praxis begründet und zweitens mit der *Inszenierung* ästhetischer Praxis (vgl. 2.4). Nun sollte die Inszenierung auch unternommen werden und nicht zugunsten langfristiger Propädeutik hintangestellt werden. Aber Gründe sowie konkrete Orientierungen für das Inszenieren bzw. Einrichten von Erfahrungssituationen hängen nicht unmaßgeblich von dem zugrundeliegenden Begriff ästhetischer Erfahrung ab.

Die Untersuchung im 1. Teil führte zur Unterscheidung von vier Begriffen ästhetischer Erfahrung. Allerdings lässt sich kaum eine der didaktischen Konzeptionen auf genau eine ästhetische Theorie festlegen. Das führt dazu, dass zum Beispiel ein Aussagenfeld Orff-A von einem Orff-B unterschieden wird (vgl. die entsprechenden Einzeluntersuchungen in Teil 1.1, die Zusammenfassung in 1.3 und Einleitung.8, dazu Abb.1).

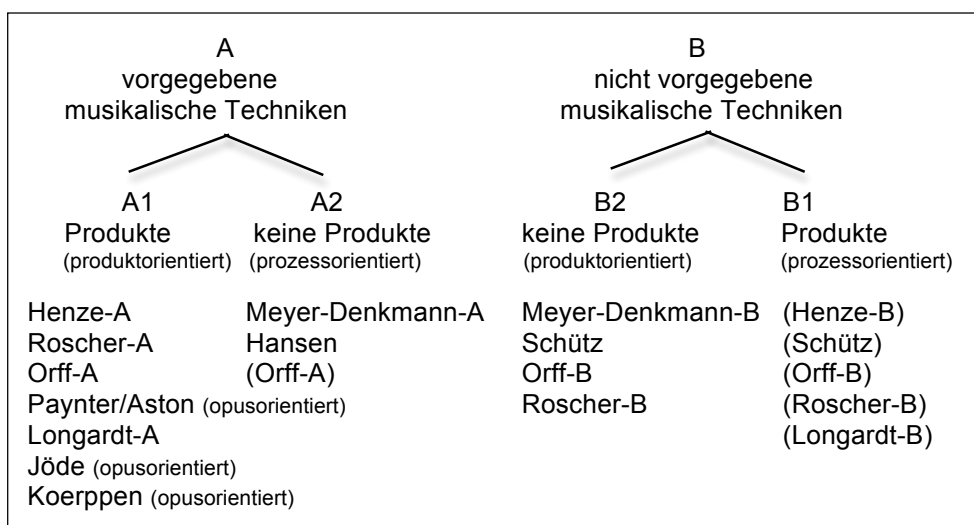


Abb. 1 aus Teil 1.3: Vier Gruppen von Aussagenfeldern zur ästhetischen Theorie in der Produktionsdidaktik

Ein Blick auf Abb.1 zeigt, dass die Konzepte hinsichtlich zweier Kriterien unterschieden werden können: Zum einen unter dem Gesichtspunkt (A oder B), ob sie implizit oder explizit *bestimmte* musikalische Techniken für eine notwendige Bedingung ästhetischer Erfahrungen halten, deren Verwendung bei Produktionen darum vorgegeben ist. Zum anderen (1 oder 2), ob sie dem Produkt in ästhetischen Erfahrungen und dementsprechend bei der didaktischen Einrichtung von Erfahrungssituationen eine besondere Funktion zusprechen oder nicht. Das mehrmalige Auftauchen eines Namens deutet auf widersprüchliche Aussagen innerhalb eines Konzepts hin, wenn ein Name in Klammern steht, dann bedeutet das, dass diese Lesart zwar auf entsprechende Aussagen im jeweiligen produktionsdidaktischen Konzept gestützt werden kann, aber keinesfalls im Zentrum des Konzepts steht. In Gruppe B1 stehen alle Namen in Klammern.

Gruppe B1 markiert die produktionsdidaktische bzw. prozess-produkt-didaktische Position, zu der die vorliegende Untersuchung führt. Das bedeutet nicht, dass die didaktischen und ästhetischen Techniken aus den anderen Gruppen unbrauchbar würden, sie werden lediglich relativiert und auf den letztlich zentralen Begriff einer Produktionsdidaktik, deren primärer Zweck ästhetische Erfahrung sein soll, verwiesen: *die Situation*; und zwar die *jeweils konkrete Situation*, in der ein ästhetisches Produkt produziert werden soll. Für die Schulpraxis heißt das: die Situation in der Lehr-Lerngruppe und Einzelschule, einschließlich aller Aspekte, die eine Situation beeinflussen. Aber der Entscheidung, der konkreten Situation so viel Bedeutung beizumessen, liegen noch einige Überlegungen voraus.

Die ästhetische Erfahrungssituation ist zunächst die Situation „in Kopf & Leib“. Das heißt, dass sie einerseits durch Vorerfahrungen, Befindlichkeiten und Wahrnehmungshandlungen „von innen“ konstruiert ist und andererseits mitbestimmt durch Einflüsse, die „von außen“ hereingetragen werden. Sie sind also einerseits von der Subjektseite und andererseits von der Objektseite bestimmt. Die A-Gruppen in Abb.1 stellen hier zwei Spielarten einer *objektorientierten* ästhetischen Theorie dar: Für A1 besteht das Objekt, das die ästhetische Erfahrung bestimmt, im Artefakt bzw. Produkt, für A2 besteht es in kulturübergreifenden Elementen von Schallorganisation und deren Wahrnehmung oder auch in psychogenetisch oder soziobiologisch festgelegten Gesetzmäßigkeiten von Anlagen und Vorlieben sowie den damit verknüpften musikalischen Techniken; Gruppe B2 stellt eine strikt *subjektorientierte* ästhetische Theorie dar und Gruppe B1 eine *relationale*. Relational soll heißen, dass für ästhetische Theorien im Sinne von Gruppe B1 die ästhetische Erfahrung sich im Augenblick der *Begegnung* zwischen Subjekt und Objekt ereignet, d.h., dass beide in geeigneter Weise aufeinander bezogen sein müssen. Zugleich sind für B1 beide – der wahrnehmende Mensch wie das wahrgenommene

Produkt – kulturabhängig.

Ästhetische Erfahrungen sind also nicht von Kunstwerken abhängig (vgl. Teil 2.1 und 2.2). Sie sind auch nicht von der Verwendung bestimmter ästhetischer Techniken abhängig, seien dies nun Lautimitationen oder Leittonauflösungen, Parameterstrukturen oder Proportionen (vgl. 2.3). Menschen können ästhetische Erfahrungen zum Beispiel angesichts einer Landschaft machen oder beim Lauschen auf ein besonderes Echo, ein Bachgeriesel oder die Klänge einer Bahnhofshalle. Worin liegt aber dann das Gemeinsame aller ästhetischen Erfahrungen, wenn diese beim Hören sowohl eines Kunstwerks, eines aktuellen Hits, einer Improvisation als auch eines zufälligen Alltagsphänomens gemacht werden können?

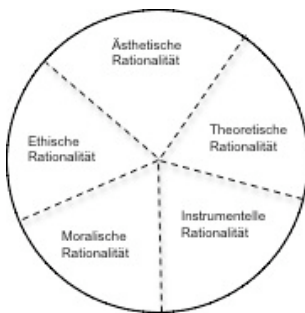


Abb. 2 (=Abb. 3 in 2.1.2): Die Dimensionen der Vernunft nach Seel



Abb. 3 (=Abb. 4 in 2.1.3): Drei Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung und Grundformen ästhetischer Praxis

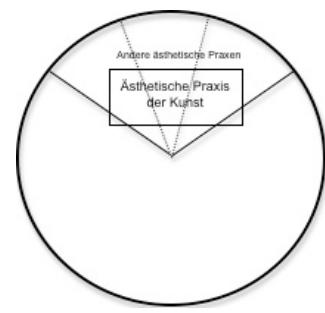


Abb. 4 (=Abb. 5 in 2.1.4): Die ästhetische Praxis der Kunst ist ein Zusammenspiel der drei Grundformen

Als Gemeinsamkeit fassbar bleibt eine Art der Weltzuwendung (bzw. eine Form der ästhetischen Wahrnehmung und entsprechend ästhetischer Praxis, wie sie sich in einer spezifischen, nämlich ästhetischen Rationalität zeigt, vgl. Abb.2). Im Bereich ästhetischer Praxen können noch einmal drei Dimensionen der Wahrnehmung bzw. drei Grundformen der ästhetischen Praxis unterschieden werden: Die korrespondive, die kontemplative und die imaginative (vgl. Abb.3). Die ästhetische Praxis der Kunst wird nach dieser Unterscheidung als eine spezielle Form von ästhetischer Praxis erkennbar, die dadurch gekennzeichnet ist, dass die drei Grundformen in ein Wechselspiel miteinander geraten (Abb.4). Diese Unterscheidung erlaubt es, auch etwa den Tanz der Derwische, tibetischen Meditationsgesang und die Hausaufgaben-Begleitmusik oder andere Praxen des akustischen Raumdesigns als ästhetische Praxen zu thematisieren, ohne dass sie zugleich mit der ästhetischen Praxis der Kunst zusammenfallen müssen.

Die Unterscheidung von drei Grundformen ästhetischer Praxis gibt Orientierungshilfen nicht nur, weil sie sehr verschiedene Arten musikalischer Praxis begreifbar bzw. zugänglich macht, sondern auch, weil sie Orientierungshilfen für den Umgang mit dem Multimedia-Bereich bis hin zu nicht musikalisch, sondern z.B. visuell oder kinästhetisch dominierten ästhetischen Praxen eröffnet.

Der Eigensinn ästhetischer Erfahrung ist also bestimmt durch eine besondere Art der Praxis, die durch die Art des Wahrnehmens, durch die ästhetische Einstellung bestimmt ist. Die Rede von ästhetischer Praxis schließt aber auch äußerliche menschliche Tätigkeiten ein, in denen ästhetische Wahrnehmungshandlungen eine hervorragende Rolle spielen (wie zum Beispiel die verbale, gestische oder tanzende Interpretation und kommunikative Interaktion).

Noch einmal: Ästhetische Erfahrungen ereignen sich in der Begegnung zwischen einer ästhetisch eingestellten Wahrnehmung und einem ästhetischen Objekt, das das Interesse dieser Wahrnehmung mit geeigneten Attraktionen erregt und in Gang hält. (Dass das Objekt die ästhetische Wahrnehmung mehr oder weniger erregt und in Gang hält, macht es zu einem mehr oder weniger ästhetisch attraktiven Objekt.) Die Begegnungssituation ist also der Schauplatz ästhetischer Erfahrung, die Wahrnehmungsform liefert die Bestimmung ästhetischer Praxis im Unterschied zu anderen, nicht-ästhetischen Arten der Praxis und Erfahrung.

Die Forderung an die Didaktik, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen, kann nun dahingehend konkretisiert werden, dass sie zu ästhetischer Praxis anregen soll, d.h. zu korrespondierenden, kontemplativen und imaginativen Wahrnehmungsvollzügen. Für den Didaktiker bietet diese handlungsorientierte Beschreibung eine Hilfe, weil sie nicht nur das „Dass“ des Erfahrungszwecks formuliert, sondern zusätzlich dem „Wie“ die Richtung weist. (Die Erfahrung muss schließlich jeder allein machen. Daher gilt auch das Interesse des *erfahrungsorientierten* Didaktikers dem *Weg* dorthin, also der *Praxis*.) Allerdings stellt sich sofort die Frage, wie diese ästhetische Praxis, die wesentlich durch *Wahrnehmungsweisen* bestimmt ist, angeregt werden kann. Damit kommt die Funktion des ästhetischen Produkts ins Spiel (vgl. besonders 2.2).

Das ästhetische Produkt bzw. Artefakt spielt in zweifacher Hinsicht eine entscheidende Rolle: Zum einen kommt es den korrespondierenden, kontemplativen und imaginativen Interessen der ästhetischen Wahrnehmung mit mehr oder weniger korrespondierenden, kontemplativen und imaginativen Attraktionen entgegen, die die ästhetische Praxis anregen und günstigenfalls zum Darin-Verweilen einladen; schließlich ereignet sich die Erfahrung immer erst in der Begegnung von Wahrnehmungspraxis und Objekt. Zum

anderen regt das ästhetische Produkt die Verständigung über ästhetische Erfahrungen an und ermöglicht diese zugleich, indem Menschen sich kommunikativ auf das Produkt beziehen (vgl. Abb.5).

Dementsprechend kommen dem Produkt auch in produktionsdidaktisch eingerichteten Situationen mehrere Funktionen zu: Es dient der anfänglichen Verständigung über das, was produziert werden soll (sei dies nun ein Zufallsprodukt mit seiner stark kontemplativen ästhetischen Funktion oder ein Wir-Lied mit stark korresponsiver Funktion o.a.), und dann dient es der Verständigung darüber, ob und in welchem Grade es die er-

wünschten ästhetischen Funktionen erfüllt; und zwar nicht erst am Ende des Produktionsprozesses, sondern auch schon in seinem Verlauf, wenn das werdende Produkt immer wieder auf seine Attraktivität bzw. Gelungenheit getestet und verbessert wird. Jeder dieser Tests erfordert das Einnehmen der ästhetischen Einstellung, das Vernehmen und Imaginieren von Korrespondenzen und ansprechenden Konstellationen, das flexible Eingehen auf Eigensinnigkeiten des Materials ebenso wie auf befremdliche Wahrnehmungen von Mitproduzenten usw., kurz: Jeder dieser Tests während der Produktion erfordert ästhetische Praxis. Pointiert ließe sich sagen: Das didaktische Interesse an ästhetischen *Wahrnehmungen* (bzw. an den aus ästhetischem Wahrnehmungshandeln erwachsenden Erfahrungen) macht die Orientierung an *ästhetischen (d.h. als ästhetisch gelungen bzw. attraktiv zu beurteilenden) Produkten* notwendig. (Beispiele finden sich in allen Abschnitten des zweiten Teils.)

Ein Produkt ist im gegebenen Zusammenhang jedes Objekt, jedes musikalische Ereignis, jede Aktion, auf die bei Distanznahme als Gegenstand der ästhetischen Erfahrung Bezug genommen werden kann. Ein ästhetisches Objekt bzw. Produkt kann nicht auf physikalische Merkmale reduziert werden, weil die ästhetische Art des Wahrnehmens das Objekt im Kopf bzw. im Leib anders konstruiert als etwa eine theoretische oder instrumentelle Art der Wahrnehmung (vgl. dazu auch 2.3).

Was aber macht ein ästhetisches Produkt aus? Mit anderen Worten: Wie können Schülerinnen und Schüler am besten angeregt werden, ein Produkt herzustellen, das sie zu korresponsiven, kontemplativen und imaginativen Vollzügen anregt und diese auch belohnt, indem es zum Verweilen in diesen Vollzügen einlädt bzw. dazu, das Produkt erneut in ästhetischer Praxis aufzusuchen? Und/oder dieses anderen zu empfehlen und gegebenenfalls in einem ästhetischen Streit anderen wie sich selbst Gründe bzw.

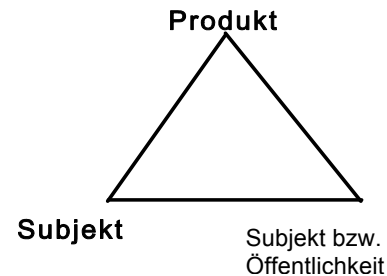


Abb. 5 (=Abb. 1 in 2.2) Dreiecksbeziehung in ästhetischer Praxis

Erläuterungen für die Empfehlung zu suchen?

An dieser Stelle gerät ein produktionsdidaktisches Konzept, das Orientierungshilfen für die didaktische Einrichtung von ästhetischen Erfahrungssituationen in diversen Kontexten geben will, an eine unüberwindliche Grenze, weil es keine ästhetischen oder, konkreter, musikalischen Techniken gibt, die Schülern und Schülerinnen aus jeder Kultur und Teilkultur gleichermaßen zu ästhetischer Praxis verhelfen und damit ästhetische Erfahrungen ermöglichen. Allerdings liegt auch in dieser Nicht-Konkretisierung eine Konkretisierung, die etwa lauten kann: Berücksichtige bei der Wahl der Techniken und des Materials die Situation in der einzelnen Lehr-Lerngruppe und Schule, so dass eine gute Chance besteht, ein ästhetisches Produkt zu produzieren.

Über die zu verwendenden musikalischen Techniken ist also nichts vorgegeben. Es können „die Kompositionstechniken des 20. Jahrhunderts“ im Sinne Henzes, also Aleatorik, Serialität etc. verwendet werden, Rondoformen, Ostinati und alles, was aus dem Orff-Schulwerk hervorgegangen ist, Mythen-Wort-Licht-Tanz-Gemische mit diversen Klangrequisiten im Stile Roscherscher Klangszenenimprovisationen, ohne Ostinati oder auch mit Patterns und Instrumenten aus Rock/Pop und anderen musikalischen Kulturen. Sie können stilrein oder gemischt verwendet werden, es dürfen auch Techniken von Meyer-Denkman, Paynter/Aston, Jöde oder Koerppen verwendet werden - wenn sie denn dem Gelingen eines ästhetischen Produkts nützen können.

So verweist die Untersuchung letztlich auf die konkrete Ausgangssituation und ihre Gegebenheiten, gibt aber dennoch dem schulischen Musikexperten bzw. der Lehrperson einige grundlegende Orientierungshilfen an die Hand für den Fall, dass sie eine Lehr-Lern-Situation primär mit der Absicht betritt, eine ästhetische Erfahrungssituation einzurichten.

2. Orientierungshilfen für die Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen

Die prozess-produkt-didaktische Einrichtung von Erfahrungssituationen weist viele Gemeinsamkeiten mit den Merkmalen von projektorientiertem Unterricht auf.¹ Weil aber einige dieser Merkmale nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit waren (zum Beispiel das soziale Lernen, vgl. auch 1.2.1) und andere Merkmale nicht ohne weiteres für primär ästhetische Praxen gelten dürften (zum Beispiel das Merkmal gesellschaftlicher Praxisrelevanz), wird bei den folgenden neun Orientierungshilfen auf eine Engführung mit diesem Konzept von Projektunterricht verzichtet. Dies bedürfte einer eigenen Untersuchung. Im Folgenden wird jeweils eine Orientierungshilfe in einem thesenhaften Satz formuliert und anschließend knapp erläutert.

1. *Die Notwendigkeit ästhetischer Praxis ist damit begründbar, dass sie Lern- und Bildungsprozesse anregt und zu einer vernünftigen Lebenspraxis befähigt.* (Vgl. 2.1.2) Das relationale Modell ästhetischer Erfahrung bietet über die dieser Arbeit zugrundeliegenden Argumente hinaus eine Begründung in zwei Gedankenschritten an: (1) Das Vernunftmodell im Anschluss an Seel verdeutlicht die spezifische Rationalität von ästhetischem Handeln gegenüber anderen Rationalitäten (vgl. Abb.2). Demnach handelt unvernünftig, wer ästhetische Praxen aus seinem Handlungsrepertoire ausklammert. (2) Der spezifische Eigensinn und Wert ästhetisch rationalen Handelns kann sich nur in ästhetischer Erfahrung zeigen und bewähren. Die aber geht allein aus ästhetischer und damit auch aus musikalischer Praxis hervor. Diese Begründbarkeit hilft sowohl der Orientierung bei der Planung und Bewältigung von Produktionssituationen als auch der Begründung von ästhetischer Praxis gegenüber Schülerinnen und Schülern, die zunehmend derartige Legitimationen von Lehrenden fordern.

2. *Das Einrichten ästhetischer Erfahrungssituationen sowie das Thematisieren ästhetischer Praxis (als wahrnehmende Art der Weltzuwendung) erfordern die Orientierung der Produktionsprozesse an ästhetischen Produkten.* (Vgl. 2.2) Schon die Verständigung bei der Planung einer Produktion erfordert die Bezugnahme auf das Produkt in seiner Eigentümlichkeit als *ästhetisches* Produkt. Wie anders sollte sich die ästhetische Praxis in der

¹ Gudjons unterscheidet vier Schritte und 10 Merkmale eines Projektes. Projektschritt 1: „Eine für den Erwerb von Erfahrungen geeignete, problemhaltige Sachlage auswählen“ mit den Merkmalen „Situationsbezug“, „Orientierung an den Interessen der Beteiligten“ und „Gesellschaftliche Praxisrelevanz“, Projektschritt 2: „Gemeinsam einen Plan zur Problemlösung entwickeln“ mit den Merkmalen „Zielgerichtete Projektplanung“ und „Selbstorganisation und Selbstverantwortung“, Projektschritt 3: „Sich mit dem Problem handlungsorientiert auseinandersetzen“ mit den Merkmalen „Einbeziehen vieler Sinne“ und „Soziales Lernen“ sowie schließlich Projektschritt 4: „Die erarbeitete Problemlösung an der Wirklichkeit überprüfen“ mit den Merkmalen „Produktorientierung“, „Interdisziplinarität“ und „Grenzen des Projektunterrichts“. Vgl. Gudjons 1993,68-80, Bastian/Gudjons 1990,28-42 und in anderer Merkmalfolge Bastian/Gudjons 1986,14-27. Einen anschaulichen Vergleich des handlungsorientierten Projektunterrichts mit anderen Ansätzen bietet Jank/Meyer 1991.

Form der Kunst (mit der ihr innewohnenden ästhetischen Rationalität) *zeigen* und in starken Erfahrungen *bewähren* können als in dem Wechselspiel zwischen ästhetischem Objekt, seiner vollzugsorientierten dreidimensionalen Wahrnehmung und dem ausgesprochenen oder unausgesprochenen Gefühl bzw. Anspruch, dass andere mit diesem Produkt gleiche oder ähnliche ästhetische Erfahrungen machen müssten?

3. *Das Produzieren ästhetischer Produkte in der Schule ist möglich.* (Vgl. 1.4 und 2.2) Das vorliegende Modell ästhetischer Praxis eröffnet lokal-/schulspezifische Spielräume auch jenseits etablierter Kunst-Sprachspiele. Die Unterscheidung von allgemein ästhetischen Merkmalen ästhetischer Praxis und musikalisch fach- bzw. medienspezifischen Merkmalen erleichtert den Umgang mit multimedialen Phänomenen.

4. *Über die ästhetische Gelungenheit der schulischen Produkte wird lokal entschieden.* Der ästhetische Streit (bzw. die Verständigung) über die Gelungenheit eines ästhetischen Produkts hat eine wichtige Funktion für ästhetische Erfahrungen. Er wird nicht entscheidend in theoretischer Rede und nicht notwendig in Worten geführt. Orientierungshilfen liefert die Beschreibung ästhetischer Weltzuwendung als Neben-, In- und/oder Nacheinander der drei Grundformen bzw. Dimensionen ästhetischer Praxis. (Vgl. 2.1.3)

5. *Die Veröffentlichung eines ästhetischen Produkts kennzeichnet dessen ästhetische Qualität im Unterschied zu einem Andenken.* Öffentlichkeit beginnt im Dialog zwischen zwei Menschen und endet in den Diskursen der Massenmedien und Fachwelten. Mit zunehmender Öffentlichkeit erhöht sich die Motivation, von bloßem Regelanwenden zu (per se ernsthafter) ästhetischer Praxis überzugehen - und die Nachvollziehbarkeit bzw. das Funktionieren der ästhetischen Artikulation für diese Öffentlichkeit (selbst-)kritisch zu reflektieren.

6. *Musik ist eine ästhetische Praxis mit musikalischen Techniken und solchen Produkten, die ihre ästhetischen Attraktionen zu einem bedeutenden Teil „im Schall“, also zum „hören“ artikulieren.* (Vgl. 2.3)

7. *Das Gelingen eines ästhetischen Produkts (sein ästhetisches Funktionieren in bezug auf die Wahrnehmung) hängt nicht von der Verwendung bestimmter Stilmittel bzw. Produktionstechniken ab.* Das Machen ästhetischer Erfahrungen ist nicht stilgebunden. Auch musikalische Produkte sind nicht von bestimmten musikalischen Techniken abhängig. (Vgl. 2.3.3) Das heißt, dass keine musikalische Technik unbedingt verwendet werden muss und dass keine Verbindung verschiedener Techniken verboten ist.

8. *Die Produktion musikalischer Produkte erfordert musikalisch-technisches Wissen und Können.* Dennoch bzw. eben darum sollte eine Produktionsdidaktik, die primär auf das Ermöglichen ästhetischer Erfahrungen zielt (und nicht auf deren Propädeutik), ihren Ausgangspunkt nicht bei bestimmten ästhetischen Produktionstechniken nehmen, sondern bei der konkreten Ausgangssituation. (Vgl. 2.4)

9. *Die konkrete Situation muss der Ausgangspunkt prozess-produkt-didaktischer Praxis sein,* damit möglichst viele vorhandene Faktoren für die Produktion genutzt werden können. Zur Situation an einer Schule gehören die zur Verfügung stehende Zeit und Stundenplanlage, vorhandene oder beschaffbare Instrumente und Räume, Kompetenzen der beteiligten Schüler- und LehrerInnen, mögliche Aufführungsanlässe oder andere Gelegenheiten für die Veröffentlichung eines Produkts (zum Beispiel eine Einschulungs- oder Abschlussfeier, eine Pause, ein Schulfest, eine Radiosendung, eine Installation, ein Wettbewerb, Stadtteilereignis, Umzug, Konzert, Elternabend, Klassenreise, u.a.) und daraus sich möglicherweise ergebende Themen und Produktionstechniken (zum Beispiel dürfte die Produktion eines Klassen-Songs für die Klassenreise die Verwendung von drum-set, Klavier und großem Verstärker normalerweise ausschließen) und nicht zuletzt auch der fachinterne und/oder fachübergreifende Unterrichtszusammenhang. Dabei sind die geäußerten Interessen aller Beteiligten zu beachten (vgl. 2.2.0).

Literaturverzeichnis

Folgende Zeitschriftennamen werden abgekürzt:

M&B = Musik und Bildung

M+U = Musik und Unterricht

MiS = Musik in der Schule

NMZ = Neue Musikzeitung

Abel-Struth, Sigrid (1985): Grundriß der Musikpädagogik. Mainz (Schott)

Adorno, Theodor W. (1949): Philosophie der neuen Musik. Frankfurt/M (Suhrkamp). Zitiert nach der Taschenbuchausgabe von 1978.

Adorno, Theodor W. (1953): Thesen gegen die „musikpädagogische Musik“. In: Heise u.a. 1973, S.273–276

Adorno, Theodor W. (1956): Dissonanzen – Musik in der verwalteten Welt. Göttingen. Zitiert nach Göttingen ⁷1991 (Vandenhoeck & Ruprecht)

Adorno, Theodor W. (1967): Ohne Leitbild. Frankfurt/M (Suhrkamp)

Adorno, Theodor W. (1973): Ästhetische Theorie. Frankfurt/M. (Suhrkamp). Zitiert nach der Taschenbuchausgabe von ¹¹1992.

Ansohn, Meinhard (1992): Eigene Klangwege finden – Komponieren in Klasse 3–6. In: M+U 13, 3/1992, S.13–16

Antholz, Heinz (1972, ¹1970): Unterricht in Musik: Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik. Zweite, durchgesehene und erweiterte Auflage (Didaktik: Schriftenreihe für den Unterricht an der Grund- und Hauptschule, hgg. v. Werner Faber u. Siegfried Oppholzer.) Düsseldorf (Schwann)

Andreas, Reinhard (1993): Kreativität. In: Bruhn/Oerter/Rösing, S.520–529

Anz, Philipp / Walder, Patrick (1995) (Hg.): Techno. Zürich (Ricco Bilger)

Apollonio, Umbro (1972): Der Futurismus: Manifeste und Dokumente einer künstlerischen Revolution 1909–1918. Köln (M.DuMont Schauberg)

Assheuer, Thomas (1997): Ekstase, Befreiung, Glück: Maximilian Lenz alias Westbam ist Deutschlands erfolgreichster DJ – und der Philosoph des Techno. Ein Gespräch über das Wesen und die Zukunft des großen Bum-Bum. In: ZEIT-Magazin Nr.46, November 1997, S.32–37

Baacke, Dieter (1993): Jugend und Jugendkulturen. Weinheim (Juventa)

Baacke, Dieter (1998) (Hg.): Handbuch Jugend und Musik. Opladen (Leske und Budrich)

Bahr, Xenia und Roßdeutscher, Oliver (1995) (Hg.): „no Pitch: Techno-House in Hamburg“. Hamburg (Kellner)

Bähr, Johannes / Schütz, Volker (1997) (Hg.): Musikunterricht heute, 2 – Beiträge zur Praxis und Theorie. Oldershausen (Institut für Didaktik populärer Musik)

Bäßler, Hans (1997): Der Musikunterricht: Sein Beitrag zur Allgemeinbildung. In: Pädagogik 4/1997, S.44–48

Bauer, Hans-Günther (1982): Komposition mit 50 aufeinander bezogenen Menschen: Projektbericht von der Gemeinschaftskomposition des Kammerchors der Nellinger Gymnasien mit Erhard Karkoschka. In: M&B 9/1982, S.590–592

Behne, Klaus-Ernst (1980): Kreativität im Musikunterricht. In: M&B 10/1980, S.617–400

Behne, Klaus-Ernst (1986): Urteile und Vorurteile: Die Alltagsmusiktheorien jugendlicher Hörer. In: In: H.-C. Schmidt (1986), Bd.4: Motte-Haber, Helga de la (1987) (Hg.): Psychologische Grundlagen des Musiklernens, S.221–272

Behne, Klaus-Ernst (1987): Kunst mit falschen Theorien? oder Dogmatismus und Bürokratismus als Geist der Musikwissenschaft? In Behne 1994, S.149–166

Behne, Klaus-Ernst (1992): Musikverstehen – ein Mißverständnis? In: Ders. 1994, S.167–183

Behne, Klaus-Ernst (1993): Singen und Würfeln: Zur Psychologie kreativer musikalischer Prozesse. In: Danuser 1993, S.309–330. Zitiert nach Behne 1994, S.87–112

- Behne, Klaus-Ernst (1993a): Die fremden Kinder oder: wie viele musikalische Lebenswelten verkraftet die Musikpädagogik? In: M&B 6/1993, S.8–13
- Behne, Klaus-Ernst (1994): Gehört, gedacht, gesehen: Zehn Aufsätze zum visuellen, kreativen und theoretischen Umgang mit Musik. Regensburg (Con Brio)
- Behne, Klaus-Ernst (1996): Musik im Raum – Musik als Raum. In: M+U Heft 41, 11/1996, S.31–34
- Blasl, Franz (1974) (Hg.: Experimente im Musikunterricht: Eine Sammlung von Protokollen. (=rote reihe, hgg. Franz Blasl in Zusammenarbeit mit Peter Altmann) Wien (Universal Edition)
- Blaukopf, Kurt (1982): Musik im Wandel der Gesellschaft: Grundzüge der Musiksoziologie. München (Bärenreiter) Zitiert nach München 1984 (dtv/Bärenreiter)
- Böhle, Reinhard C. (1996): (Inter)Kulturell orientierte Musikdidaktik. Frankfurt (IKO) Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. (Suhrkamp) Zitiert nach Suhrkamp-Taschenbuch ⁷1994
- Brockmeier, Jens / Henze, Hans Werner (1981): Nur insofern etwas in sich selbst einen Widerspruch hat, bewegt es sich, hat Trieb und Tätigkeit. In: Henze 1981, S.333–365
- Brockmeier, Jens (1986): Vermittlung und Sinn: Über die Aneignung der ästhetischen Bedeutung. In: Henze 1986, S.272–316
- Bruhn/Oerter/Rösing, Hg. (1993): Musikpsychologie. Ein Handbuch. Reinbek (Rowohlt)
- Bultmann, Johannes / Henze, Hans Werner (1990): Sprachmusik: Eine Unterhaltung. In: Henze 1990, S.7–24
- Bultmann, Johannes (1992): Die kulturpädagogische Arbeit Hans Werner Henzes am Beispiel des „Cantiere Internazionale d’Arte di Montepulciano“. (=Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft 16). Regensburg (Bosse)
- Burde, Wolfgang (1982): Strawinsky. Mainz (Schott)
- Cage, John (1976): Rede an ein Orchester. In: Metzger, Heinz-Klaus / Riehn, Rainer (1990), S.56–62
- Chernoff, John Miller (1992): Rhythmen und Sensibilität im afrikanischen Leben. München (Trickster)
- Combe, Arno (1992): Bilder des Fremden – Romantische Kunst und Erziehungskultur. Zur Genese der Struktureigenschaften künstlerischen und pädagogischen Handelns. Opladen (Westdeutscher Verlag)
- Combe, Arno / Helsper, Werner (1994) (Hg.): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim (Deutscher Studien Verlag)
- Combe, Arno / Buchen, Sylvia (1996): Belastung von Lehrerinnen und Lehrern: Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim (Juventa)
- Combe, Arno / Helsper, Werner (1996a) (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- Copei, Friedrich (1930, ⁸1966): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg (Quelle & Meyer)
- Dahlhaus, Carl (1976a): Musiktheorie und musikalische Poetik. In: Melos/NZ 2/1976, S.2
- Dahlhaus, Carl (1983): Neue Musik und Wissenschaft. In: Hübner, Kurt/Vuillemin, Jules, Hg.: Wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Rationalität. Ein deutsch-französisches Kolloquium. Stuttgart, S.197–218
- Dahlhaus, Carl (1983): Die Krise der Experimente. In: Jost, Ekkehard, Hg.: Komponieren heute. Ästhetische, soziologische und pädagogische Fragen. (= VINMM Bd.23) Mainz, S.80–94

- Dahlhaus, Carl (1988): Klassische und romantische Musikästhetik. Laaber (Laaber)
- Danuser, Hermann (1984): Die Musik des 20. Jahrhunderts: Mit 108 Notenbeispielen, 130 Abbildungen und 2 Farbtafeln.(=Handbuch der Musikwissenschaft; Bd.7), Laaber, S.286
- Danuser, Hermann (1987, ²1993): Gegen-Traditionen der Avantgarde. In: Ders. et al(Hg): Amerikanische Musik seit Charles Ives: Mit 12 Quellentexten amerikanischer Komponisten, 17 Interpretationen, 31 Abbildungen und 51 Komponistenmonographien. Laaber, S.101–112
- Danuser, Hermann (1987a): Kulturen der Musik – Strukturen der Zeit. Synchrone und diachrone Paradigmen der Musikgeschichte des 20. Jahrhunderts, in: Musikpädagogik und Musikwissenschaft, hg. von Arnfried Edler u.a. (=Taschenbücher zur Musikwissenschaft, Bd.111), Wilhelmshaven (Florian Noetzel), S.189–209
- Danuser, Hermann (1991): Rationalität und Zufall – John Cage und die experimentelle Musik in Europa. In: Welsch,W. u.a.(Hg): Ästhetik im Widerstreit. Interventionen zum Werk von Jean-Francois Lyotard. Weinheim 1991, S.97–105
- Danuser, Hermann / Katzenberger, Günter (1993) (Hg): Vom Einfall zum Kunstwerk. Der Kompositionsprozeß in der Musik des 20.Jhdts. Laaber
- Eckhardt, Rainer (1995): Improvisation in der Musikdidaktik: Eine historiographische und systematische Untersuchung. (ReiheForum Musikpädagogik“) Augsburg (Wißner)
- Eckart-Bäcker, Ursula (1996) (Hg.): Musik – lernen – Theorie und Praxis: Sitzungsbericht 1993 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. (=Musikpädagogik. Forschung und Lehre). Mainz (Schott)
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1973): Über begriffliches und begriffsloses Verstehen von Musik. In: Faltin/Reinecke 1973, S.48–57
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1972): Zur Geschichte der Beethoven-Rezeption: Beethoven 1970. (=Akademie der Wissenschaften und der Literatur: Abhandlungen der Geistes- und sozialwissenschaftlichen Klasse, Jahrgang 1972, Nr.3) Mainz (Akademie der Wissenschaften)
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1986) (Hg): Arbeit – Freizeit – Fest. (=Kongressbericht 16. Bundesschulmusikwoche). Mainz (Schott)
- Ehrenfordt, Karl Heinrich (1987): Musik will leben und gelebt werden – Anmerkungen zur Musikanschauung Fritz Jödes. In Reinfandt 1987, S.12–21
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1990) (Hg.): In Grenzen – über Grenzen hinaus. (=Kongressbericht 18. Bundesschulmusikwoche). Mainz (Schott)
- Emrich, Hinderk M. (1991): Philosophische Psychologie – »Einheit der Person« als Grenzbegriff. In: Koslowski, Peter (1991) (Hg.): Orientierung durch Philosophie. Tübingen, S.316–349
- Enders, Bernd / Hanheide,Stefan (1993) (Hg.): Neue Medientechnologie. Mainz (Schott)
- Enders, Bernd (1996) (Hg.): Neue Medientechnologie II. Mainz (Schott)
- Etzold, Klaus-Jürgen/Ivanovs, Thomas (1987): „Das Märchen vom Fischer und seiner Frau“: Kollektivkomposition als angewandter Tonsatz. In: M&B 3/1987, S.192–196
- Faltin, Peter / Reinecke, Hans-Peter (1973) (Hg): Musik und Verstehen: Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption. Köln (Arno Volk)
- Faltin, Peter (1979): Phänomenologie der musikalischen Form: Eine experimentalpsychologische Untersuchung zur Wahrnehmung des musikalischen Materials und der musikalischen Syntax. (=Beihefte zum Archiv für Musikwissenschaft, Bd.18. Hg.Hans Heinrich Eggebrecht u.a.) Wiesbaden (Franz Steiner)
- Faltin, Peter (1981): Ist Musik eine Sprache? In: Henze 1981, S.32–50

- Feurich, Hans-Jürgen (1976): Ästhetische Autonomie und politische Lernzielbestimmung. In: Roscher 1976, S. 30–50
- Feurich, Hans-Jürgen (1994) in: M&B 3/1994
- Fischer-Barnicol (1976): Ästhetische Erfahrungen in interkultureller Verständigung. In: Roscher 1976, S. 51–61
- Frank, Manfred (1992): Stil in der Philosophie. Stuttgart (Reclam)
- Frisius, Rudolf / Fuchs, Peter / Günther, Ulrich / Gundlach, Willi / Küntzel, Gottfried (1972) (Hg.): Sequenzen – Musik Sekundarstufe 1: Beiträge und Modelle zum Musik-Curriculum: Elemente zur Unterrichtsplanung (Lehrerband). Stuttgart (Klett)
- Frisius, Rudolf (1978a): Musikpädagogik als musikalische Aktivierung. In: M&B 9/1978, S.552–556
- Frisius, Rudolf (1978b): Neue Musik für Kinder – ein Problem der Animation? Anmerkungen zu Arbeiten Josef Anton Riedls. In: M&B 9/1978, S.565–570
- Frisius, Rudolf (1980): Musique concrète. In: Brinkmann 1980, S.133–150.
- Frisius, Rudolf / Schwan, Alexander (1982): Schüler komponieren (mit) Beethoven-Musik. In: M&B 3/1982, S.162–171
- Frisius, Rudolf (1997): Konkrete Musik. Ein Lehrpfad durch die Welt der Klänge. In: Neue Zeitschrift für Musik, Themenheft „Klangwelten“ (mit CD), 5/1997, S.14–21
- Fuchs, Mechthild (1998): Musizieren im Klassenverband – der neue Königsweg der Musikpädagogik? In: M+U, Heft 49, 3/1998, S.4–9
- Funk-Hennigs, Erika (1978): Neue Musik für Kinder – Erwartungen der Musikpädagogik an den avantgardistischen Komponisten heute? In: M&B 9/1978, S.570–575
- Geertz, Clifford (1996): Anti-Antirelativismus. (Deutsch von Claudia Brede-Konersmann). In: Konersmann, Ralf (Hg.) 1996: Kulturphilosophie. Leipzig (Reclam). Zitiert nach der zweiten Auflage von 1998.
- Gembris, Heiner (1998): Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. Augsburg (Wißner)
- Gerwin, Thomas: Klangbilder einer Stadt – Karlsruhe. Karlsruhe (Edition Modern & Tre Media TMM1000) Erhältlich im Zentrum für Kunst und Medientechnologie (ZKM), Lorenzstr. 19, 76227 Karlsruhe
- Gigla, Marian (1992): Kompott, Kompost, Komposition? Kinder schaffen eigene Klanggestalten. In: M+U Heft 13, 3/1992, S.10–12
- Gieseler, Walter (1969): Musikerziehung in den USA 1969, (bes. S.172–180), Stuttgart
- Gieseler, Walter (1986): Musik als Ernstfall. In: H.C.Schmidt 1987, Bd.1, S.174–214
- Gieseler, Walter (1986a): Curriculum-Revision und Musikunterricht. In: H.C.Schmidt 1986, S.215–266
- Gieseler, Walter (1986b): Neue Musik und Publikum. In: ZfMp 33/1986, Regensburg (Bosse) S.29–32
- Graefe-Hessler, Dorothee / Deller, Olaf (1997): Musik erfinden: Eigene Ideen in einer musikalischen Sprache ausdrücken. In: Bähr/Schütz 1997, S.127–142
- Graßmann, Bernd (1978): Schöpferisches Reihendenken von Guido d’Arezzo bis Frank Zappa (= Klang und Zeichen: Sekundarstufe II). Düsseldorf (Schwann)
- Großmann, Rolf (1991): Musik als „Kommunikation“ – Zur Theorie musikalischer Kommunikationshandlungen. (=Konzeption empirische Literaturwissenschaft, Bd. XIV) Braunschweig (Vieweg)
- Grünwald, Dietrich / Legler, Wolfgang / Pazzini, Karl-Josef (1997) (Hg): Ästhetische Erfahrung: Perspektiven ästhetischer Rationalität. Velber (Friedrich)
- Gruhn, Wilfried (1992): Wahrnehmen und Verstehen: Kognitive Grundlagen der Repräsentation musikalischer Elemente und Strukturen. In: Kaiser (1992), S.44–51
- Gruhn, Wilfried (1993): Geschichte der Musikerziehung: Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung.

- Hofheim (wolke)
- Gruhn, Wilfried (1993a): Strukturen musikalischer Wahrnehmung. In NMZ 2/1993, S.27f.
- Gruhn, Wilfried (1995): Wie Kinder Musik lernen. In M+U 31/1995, S.4–15
- Gruhn, Wilfried (1995a): Schulmusik in der Krise? In: M+U 36/1995, S.34–37
- Gruhn, Wilfried (1995b): Hören und Verstehen. In: Helms/Schneider/Weber 1995, S.196–222
- Gruhn, Wilfried (1996): Aufbruch in ein fin de siècle oder zu neuem Denken? In: MiS 5/1996, S.257–262
- Gruhn, Wilfried (1997): Erlebt – gespielt – gelesen: Rhythmus im schulischen Musiklernen. In: M+U 43/1997, S.4–10
- Gudjons, Herbert (1993): Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Hamburg (Klinkhardt) 1993, zitiert nach der unveränderten 4. Auflage von 1994
- Gudjons, Herbert / Bastian, Johannes (1986, ²1988) (Hg.): Das Projektbuch. Hamburg (Bergmann +Helbig)
- Gudjons, Herbert / Bastian, Johannes (1990) (Hg.): Das Projektbuch 2: Über die Projektwoche hinaus. Hamburg (Bergmann+Helbig)
- Günther, Ulrich u.a. (1972) siehe Frisius u.a. 1972
- Günther, Ulrich/Kaiser, Hermann J. (1982): Musikunterricht in der reformierten Oberstufe. In: M&B 1982, S.452–454
- Günther, Ulrich/Ott, Thomas (1984) (Hg.): Musikmachen im Klassenunterricht – 10 Unterrichtsstunden aus der Praxis. (=Schriften zur Musikpädagogik, Bd.12) Wolfenbüttel (Möseler)
- Günther, Ulrich (1994): Reformpädagogik. In: Helms/Schneider/Weber 1994,227f.
- Guski, Rainer (1996): Wahrnehmen – ein Lehrbuch. Stuttgart (Kohlhammer)
- Haase, Otto (1951): Die Musik in der deutschen Jugendmusikbewegung. In: Junge Musik, Jg. 1950, S.17ff. Zitiert nach Heise 1973, S.51–54
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns Bd.1 und 2. Zitiert nach Frankfurt/M. 1988, Neuauflage von `87 (Suhrkamp Taschenbuch)
- Habermas, Jürgen (1985a): Der philosophische Diskurs der Moderne: Zwölf Vorlesungen. Zitiert nach Frankfurt/M. ³1991(Suhrkamp Taschenbuch)
- Habermas, Jürgen (1988): Nachmetaphysisches Denken: Philosophische Aufsätze. Zitiert nach Frankfurt/M. 1992 (Suhrkamp Taschenbuch)
- Hammerl, Marianne / Grabitz, Hans-Joachim (1993): Bewußtes vs. unbewußtes Lernen: Neue Ergebnisse zu einer alten Kontroverse. In: L. Montada (1993) (Hg.): Bericht über den 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier 1992, Bd.2. Göttingen (Hogrefe), S.199–206
- Hansen, Nils (1975): Kreativität im Musikunterricht. Wien (rote reihe, universal edition)
- Hanslick, Eduard (1868, ²¹1989): Vom musikalisch Schönen. Wiesbaden (Breitkopf & Härtel)
- Hartmann, Wolfgang (1984): „...dürfen wir heute wieder was erfinden?“ Kreative Möglichkeiten im Musikunterricht. In: M&B Heft 12/1984 (16.Jgg.), S.803–805
- Hegi, Fritz (1988): Improvisation und Musiktherapie: Möglichkeiten und Wirkungen von freier Musik. Paderborn (Junfermann)
- Heise, Walter / Hopf, Helmuth / Segler, Helmut (1973) (Hg.): Quellentexte zur Musikpädagogik. Regensburg (Bosse)
- Helms, Siegmund / Hopf, Helmuth / Valentin, Erich (1985) (Hg.): Handbuch der Schulmusik. Regensburg
- Helms, Siegmund / Schmitt-Thomas, Reinhold (1988) (Hg.): Musikpädagogische Literatur 1977–1987: Eine Auswahlbibliographie. Regensburg (Bosse)
- Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (1994) (Hg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik: Sachteil. Kassel (Bosse)

- Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (1995) (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel (Bosse)
- Hempel, Christoph (1995): Schulmusical: neue Herausforderung für die Musiklehrer-ausbildung. In: M&B 1/1995, S.14–23
- Henrich, Dieter / Iser, Wolfgang (1982) (Hg.): Theorien der Kunst. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
Zitiert nach der Taschenbuchausgabe von 1992
- Hentig, Hartmut v. (1969, ²1973): Spielraum und Ernstfall, Stuttgart (Klett) (Darin ders.: Ä.Erziehung im politischen Zeitalter)
- Henze, Hans Werner (1976): Musik und Politik. Schriften und Gespräche 1955–1975. Hgg. von Jens Brockmeier. München (dtv) [Bultmann zitiert nach der Auflage von 1984]
- Henze, Hans Werner (1976a): Den Abgrund zwischen Künstler und Volk aufheben: Interview mit P.Fuhrmann. In: DIE ZEIT, 30.1.1976, Hamburg
- Henze, Hans Werner (1979) (Hg): Zwischen den Kulturen. Neue Aspekte der musikalischen Ästhetik I. Frankfurt/M (Fischer) Darin: Ders: Exkurs über den Populismus, S.7–32
- Henze, Hans Werner (1981) (Hg.): Die Zeichen: Neue Aspekte der musikalischen Ästhetik II. Frankfurt/M. (Fischer)
- Henze, Hans Werner (1981a): „Pollicino“: eine Oper für Kinder. In M&B Heft 4/1981, 216–219
- Henze, Hans Werner (1983): Die Englische Katze: Ein Arbeitsbuch 1978–1982. Frankfurt/M. (Fischer)
- Henze, Hans Werner 1984: siehe Henze ¹1976
- Henze, Hans Werner (1986) (Hg): Lehrgänge Erziehung in Musik. Neue Aspekte der musikalischen Ästhetik III. Frankfurt/M (Fischer)
- Henze, Hans Werner (1986a), Der Komponist (Hgg von Dieter Rexroth), Mainz (Schott)
- Henze, Hans Werner (1986b): Die Unruhe mobilisieren: Interview mit H.J.Herbort. In: DIE ZEIT, 27.6.1986, Hamburg
- Henze, Hans Werner (1990) (Hg.): Die Chiffren: Musik und Sprache: Neue Aspekte der musikalischen Ästhetik IV. Frankfurt/M. (Fischer)
- Hoch, Peter (1978): Die experimentelle Erfahrung als notwendiges Mittel einer Neuen Musik für Kinder. In: M&B 9/1978, S.556–565
- Hoch, Peter (1985): Vom musikalischen Tun – Plädoyer für eine schöpferische Schulmusik-praxis. In: Helms/Hopf/Valentin 1985, 179–191
- Hoerbuerger, Christian (1991): Kinder erfinden Musikstücke. (= Studien zur Musikpädagogik, hgg. Rudolf-Dieter Kraemer, Bd.1), Essen, (Blaue Eule). [Nicht Stabi; steht in Bremen. Kopiert!]
- Hübner,K/Vuillemin,J.(Hg)(1983): Wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Rationalität. Ein deutsch-französisches Kolloquium. Stuttgart-Bad Connstatt (frommann-holzboog)
- Jacoby, Richard (1995): Rezension von Roscher 1994. In: M&B 3/1995, S.65
- Jank, Birgit / Vogt, Jürgen (1998) (Hg.): Ästhetische Erfahrung und ästhetisches Lernen. (=Dokumentation Erziehungswissenschaft, Heft 13) Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert / Ott, Thomas (1986): Zur Person des Lehrers im Musikunterricht: Methodologische Probleme und Perspektiven zum Konzept offenen Musikunterrichts. In: Kaiser 1986 (Hg.), S.87–131
- Jank, Werner (1994): Erfahrungerschließende Musikerziehung. In: Helms u.a. 1994, S.62–64
- Jank, Werner (1996): Didaktische Interpretation von Musik oder Didaktik der musikalisch-ästhetischen Erfahrung? In: Ott / Loesch 1996, S.228–261
- Jeunesses Musicales (1992) (Hg): Bundeswettbewerb „Schüler komponieren – Treffen junger Komponisten“ 1986–1992. Dokumente – Positionen – Informationen. 6992 Weikersheim (Jeunesses Musicales, Musikalische Jugend e.V., Marktplatz 12)
- Jiránek, Jaroslav (1985): Zu Grundfragen der musikalischen Semiotik. Berlin (DDR) (tschech. Original 1979) [Vgl. dazu Großmann]
- Jöde, Fritz (1928): Das schaffende Kind: Eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend.

- 1.Teil: Zur Theorie des Schaffens, 2.Teil: Aus der Praxis des Schaffens (=Handbücher der Musikerziehung, hgg. von Fritz Jöde, 5.Band) Wolfenbüttel/Berlin (Georg Kallmeyer)
- Jungheinrich, Hans-Klaus (1985) (Hg): Lust am Komponieren. (Musikalische Zeitfragen 16) Bärenreiter Kassel
- Kaiser, Hermann J. (1982): Musik in der Schule? Gespräche über Musik und Erziehung mit Sigrid Abel-Struth ... (=Beiträge zur Musikpädagogik, Bd.1) Paderborn (Schöningh)
- Kaiser, Hermann J. (1983): Zum Verhältnis von Alltagswelt und jugendlicher Musikkultur. In: Klüppelholz (1983), S.35–55
- Kaiser, Hermann J. (1986) (Hg.): Unterrichtsforschung. (=Musikpädagogische Forschung, Bd.7). Laaber (Laaber)
- Kaiser, Hermann J./ Nolte, Eckhard (1989): Musikdidaktik: Sachverhalte – Argumente – Begründungen: Ein Lese- und Arbeitsbuch. Mainz (Schott)
- Kaiser, Hermann J.(1990) (Hg.): Ästhetik und Erkenntnis: Berichte aus den Forschungskolloquien (=Hamburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft Nr.1) Universität Hamburg.
Darin derselbe S. 7–21: Zur Genese und Morphologie „musikalischer Erfahrung“. Wiederabdruck vgl 1993b.
- Kaiser, Hermann J. (1991a): Musikalische Erfahrung – Annotate zu einer musikpädagogischen Grundkategorie. In: Lugert, Wulf Dieter / Schütz, Volker (Hg.) (1991): Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik: Ein Fach im Umbruch. Stuttgart (Metzler und Poeschel), S.54–77
- Kaiser, Hermann J. (1992): Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! oder: die grundlagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrung. In: Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung. (= Musikpädagogische Forschung Bd.13), Essen (Die Blaue Eule), S.100–114
- Kaiser, Hermann J. (1993a): Was tun wir eigentlich, wenn wir uns mit unbekannter Musik auseinandersetzen? oder: Vorbereitende Überlegungen zu einer pädagogischen Theorie „Musikalischen Lernens“. In: Eckart-Bäcker 1996, S.9–39
- Kaiser, Hermann J. (1993b): Zur Entstehung und Erscheinungsform „Musikalischer Erfahrung“. In: Kaiser, H.J. / Nolte, E. / Roske, M.: Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz (Schott), S.161–176
- Kaiser, Hermann J. (1994): Musikerziehung/Musikpädagogik. In: Helms / Schneider / Weber: Neues Lexikon der Musikpädagogik: Sachteil. Kassel (Bosse), S.175–178
- Kaiser, Hermann J. (1995a): Musikerziehung/Musikpädagogik. In: Helms / Schneider / Weber (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel (Bosse), S.9–41
- Kaiser, Hermann J. (1995c): Zur Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. In: Deutscher Musikrat (Hg.): Musikforum Nr.83, Dezember 1995, S.17–39 .
Der gleiche Text findet sich in: Kaiser 1998, S.98–114 (Zitiert wurde nach dem Manuskript)
- Kaiser, Hermann J. (1996): Über »Musikalische Rationalität«: Peter Rummenhölter zum 60.Geburtstag. In: Thomas Ott u. Heinz v. Loesch (Hg.): Musik befragt – Musik vermittelt. Augsburg (Wißner), S.17–39
- Kaiser, Hermann J. (1996a): siehe 1993a
- Kaiser, Hermann J. (1997): Operative Grundlagen ästhetischer Rationalität: Suchbewegungen. In: Grünwald 1997, S.29–39
- Kaiser, Hermann J. (1998) (Hg.): Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. (=Musikpädagogik Forschung und Lehre, Beiheft 8) Mainz (Schott)
- Kaiser, Hermann J. (1999): Wie viel Theorie, wie viel Philosophie braucht ein(e) Musiklehrer(in)? Zur Professionalisierung musikbezogener Lehre. In: M&B 3/1999, S.2–6:
- Karkoschka, Erhard (1972): Komponiere selbst! Ein Baukasten aus Klang-, Zeit-, Raum- und Bewegungselementen. (= rote reihe32) 20032 Wien (Universal-Edition)

- Kant, Immanuel: Werkausgabe. Hrsg. von Wilhelm Weischedel, Frankfurt/M. (Suhrkamp), Taschenbuchausgabe 121992
- Keller, W. (1972): Schallspiele – für Spieler aller Altersstufen, Begabungs- und Behinderungsgrade. Boppard (Fidula)
- Keller, Wilhelm (1984): Elementare Musik von und mit Behinderten: Die Arbeit am Institut für Musikalische Sozial- und Heilpädagogik am Orff-Institut („Mozarteum“). In: M&B 12/84, S.797–802
- Kemmelmeyer, Karl-Jürgen (1986): Sozialpsychologische Probleme im Musikunterricht heute. In: H.C.Schmidt 1986, Bd.1, S. 413–460
- Kerstan, Michael (1986): Kulturarbeit an der Basis. Das Jugendmusikfest Deutschlandsberg. In Henze 1986,191
- Klafki, Wolfgang (1964): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim (Beltz)
- Klausmeier, Friedrich (1978): Die Lust, sich musikalisch auszudrücken. Reinbek bei Hamburg
- Kleimann, Bernd (1998): Erfahrung und Argument: Überlegungen zum Begriff musikalischer Rationalität. In: Jank, B. / Vogt, J. 1998, S. 59–78 und in: Pfeffer u.a. 1998, S.67–80
- Kleinen, Günter (1981): Schülermusik. Unterschiedliche Musikerfahrung im Kreativitätskonzept der zwanziger Jahre und der Gegenwart. In: Kleinen et al. (Hg.): Jahrbuch für Musiklehrer 1980/81. Lilienthal (Eres Edition) S.111–128
- Kleinen, Günther (1984) (Hg.): Kind und Musik (=Musikpädagogische Forschung, Bd.5). Laaber (Laaber)
- Klüppelholz, Werner (1977): Musik als Hörspiel. Zur musikpädagogischen Nutzung einiger Kompositionen von Kagel, Kühn, Schnebel u.a. In: M&B 6/1977, S.343ff.
- Klüppelholz, Werner (1981): Modelle zur Didaktik der Neuen Musik: mit 99 Hörbeispielen auf Tonband. (=Materialien zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichts, für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen herausgegeben von Siegmund Helms, Georg Rebscher und Dieter Zimmerschied, Bd 9) Wiesbaden (Breitkopf & Härtel)
- Klüppelholz, Werner (1982): Die Unmittelbarkeit musikalischer Erfahrung. In: Kaiser 1982, S. 112–137
- Knolle, Niels (1993): Human out und Midi in? – Anmerkungen zur Subjektseite der Computerisierung des Musikmachens. In: Enders/Hanheide 1993, S. 384–401
- Knolle, Niels (1994): „Projekt 46“ – SchülerInnen produzieren einen Video-Clip zur Umweltverschmutzung. In: M&B 5/1994, S.40–44
- Knolle, Niels (1995): „... bis wir die Chips in unser Gehirn integrieren und fernsteuerbar sind ...“ – Zur Ideologiekritik der Neuen Technologien in Schule und Gesellschaft und ihre Konsequenzen für die Musikpädagogik. In: Maas 1995a, S.41–59
- Knolle, Niels (1996): Komponieren und Arrangieren mit MIDI-Recording-Programmen im Musikunterricht. Bericht von einem Unterrichtsversuch in der Sekundarstufe II. In: Enders 1996, S.303–323
- Koch, Martina (1993): Die Konstellation der Rationalitäten im interrationalen Bildungsprozeß: J.Habermas, D.Kamper und M.Seel im fiktiven Gespräch über eine Bildinterpretation von K.Mollenhauer. (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, Bd.21, hgg. Otto Hansmann und Winfried Marotzki). Weinheim (Deutscher Studien Verlag)
- Koerppen, Alfred (1980): Anleitung für musikalische Erfindungsübungen. (=Schriftenreihe zur Musikpädagogik, hgg. v. R. Jacoby) Frankfurt (Hueber-Holzmann)
- Koerppen, Alfred (1993): Enthusiasmus und Kalkül: Erfahrungen beim Komponieren. In: Danuser/Katzenberger 1993 (Hg), S.373–393

- Kohlmann, Walter (1978): Projekte im Musikunterricht – Schüler erfinden und gestalten Musik, Weinheim (Beltz)
- Kraemer, Rudolf-Dieter (1995): Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens. In: Maas (1995), S. 146–172
- Krakauer, Peter Maria (1989): Anmerkungen zur Konzeption und Genese polyästhetischer Erziehung: Historische und ästhetische Aspekte ihrer Theoriebildung. In: Roscher 1989, S.9–13 und in MiS 4/1991, S.202–206
- Kraus, Egon (1974) (Hg.): Musik und Individuum (Bundesschulmusikwoche 1974), Mainz (Schott)
- Kramer, Wilhelm / Weber, Rudolf (1994): Schwingungen – ein Workshop-Projekt. In: M+U 25/1994, S.63–65
- Krützfeld-Junker, Hildegard (1988) (Hg.): Fritz Jöde – ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts. (=Musik im Diskurs, Bd.5)
- Kühn, Clemens (1990): Einfall und Arbeit: Anregungen für das Komponieren im Musikunterricht. In: M&B 3/1990, S.134–138
- Lachenmann, Helmut (1986): Über das Komponieren. In: MusikTexte, Nr. 16, Oktober 1986, S.9–14
- Landau, Erika (1971): Psychologie der Kreativität. München
- Lehr, Wilhelm (1974): Kreatives Spiel mit Klängen – Verwendung von herkömmlichen Instrumenten und elektronischen Klangerzeugern. In: Kraus 1974, S.182–192
- Lehr, Wilhelm (1979): Musik und Kreativität. Theorien, Klangspiele, Stundenbilder. München, Hueber-Holzmann Verlag (168 S.)
- Lenz, Maximilian (1997): siehe Assheuer [Interviewpartner]
- Lingner, Michael (1995): Theorie-Sampling: Wie es euch gefällt ... Jenseits von High und Low Culture: „Wie müßte eine Musik beschaffen sein, welche dionysischen Ursprungs wäre?“ In: Bahr 1995, ohne Seitenangaben
- Longardt, Wolfgang (1968): Musikerziehung braucht Phantasie: Didaktisch-methodische Aspekte des musikalischen Werkens und Gestaltens. Essen (Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft)
- Ludwig, Günter (1970): Schöpferische Kräfte: Zur Genealogie des Begriffes (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd.2) Mainz (Schott)
- Lugert, Wulf Dieter (1975): Grundriß einer neuen Musikdidaktik: mit Unterrichtsbeispielen. Stuttgart (Metzler)
- Lugert, Wulf Dieter / Schütz, Volker (Hg.) (1990): Musikpädagogik 2000 – Rück- und Ausblicke. Stuttgart
- Lugert, Wulf Dieter / Schütz, Volker (Hg.) (1991): Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik: Ein Fach im Umbruch. Stuttgart (Metzler und Poeschel)
- Maas, Georg (1995): Neue Technologien im Musikunterricht. Eine Erhebung zum Stand der Verbreitung und zur Innovationsbereitschaft von MusiklehrerInnen. In: Ders. 1995a, S.96–123
- Maas, Georg (1995a) (Hg.): Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien. (=Musikpädagogische Forschung, Bd.16). Essen (Blaue Eule)
- Marcuse, Herbert (1969): Versuch über die Befreiung. Frankfurt (Suhrkamp)
- Maset, Pierreangelo (1995): Techno: Synergie von Subjekt und Maschine. In: Bahr 1995, ohne Seitenangaben
- Maset, Pierreangelo (1995a): Ästhetische Bildung der Differenz – Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart (Radius)
- Mastnak, Wolfgang (1989): Klangszenenimprovisation als Schulpraxis: Gesamtkünstlerisches Gestalten und psychischer Prozeß. In: Roscher 1989, S. 75–102
- Mastnak, Wolfgang (1993): Polyästhetische Erziehung und Tiefenpsychologie. In: Roscher 1993, S. 59–104
- Mastnak, Wolfgang (1993): Psychodrama und Klangszenenimprovisation. In: Roscher 1993,

S. 105–130

- Mastnak, Wolfgang (1995): Quarten und Quinten: Orff und Hindemith – zwei Un-Konventionalisten zum 100. Geburtstag. In M&B, 3/1995, S.33
- Metzger, Heinz-Klaus / Riehn, Rainer (1990): John Cage I. (=Musik-Konzepte. Die Reihe über Komponisten. Hg. Heinz-Klaus Metzger und Rainer Riehn) München (edition text+kritik)
- Meyer-Denkman, Gertrud (1966): Zur Methodik der Musikerziehung im Bereich der neuen Musik. In: Musik im Unterricht 57, 364–366, 401–404
- Meyer-Denkman, Gertrud (1970): Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter. (=rote reihe 11)
- Meyer-Denkman, Gertrud (1972): Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht. Wien
- Meyer-Denkman, Gertrud (1984): Wahrnehmungspsychologische und neurophysiologische Aspekte des Musikkernens. In: Kleinen 1984, S.151–169
- Meyer-Denkman, Gertrud (1984a): Kassettenrekorderspiele und Tonbandproduktionen. Regensburg (Bosse)
- Meyer-Denkman, Gertrud (1990): Performance-Art – Versuch einer Orientierung. In Pütz, Werner (Hg.): Musik und Körper. (=Musikpädagogische Forschung, Bd.11), Essen, S.166–178
- Meyer-Denkman, Gertrud (1995): Wider eine falsche Elementarisierung des Musikunterrichts: Wahrnehmungs- und lernpsychologische Aspekte des Musik-Lernens in der Vor- und Grundschule. MiS 2/1995, S.70–75
- Motte de la, Diether (1978): Komponieren für Kinder. In: M&B 9/1978, S.549–552
- Motte de la, Diether (1989): Musik ist im Spiel: Geschichten, Spiele, Zaubereien, Improvisationen. Kassel (Bärenreiter)
- Motte de la, Diether (1990): Was heißt komponieren? Komponieren für Kinder: Zwei Betrachtungen eines Komponisten. In: M&B 3/1990, S.140–144
- Müller Renate (1990): Soziale Bedingungen der Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik. Essen: Die Blaue Eule
- Müller, Renate (1992): Musikalische Erfahrung als soziale Erfahrung: Aspekte soziokultureller Musikpädagogik. In: Kaiser 1992, S.52–65
- Müller, Renate (1993): Hits und Clips: Erklärungsmodelle zur Jugendkultur. Musik und Bildung 25 (93), S.61–65.
- Musik kreativ (1995) (Hg.): Wettbewerb Musik Kreativ. (Träger: Verband deutscher Musikschulen (VdM)) Infos: Musik Kreativ-Büro, Schumannstraße 9, 60325 Frankfurt/Main.
- Nauck-Börner, Christa (1992): Zur Bedeutung impliziten Wissens in formalen Modellen der Repräsentation von Musik. In: Kaiser 1992, S.311–325
- Nimczik, Ortwin (1991): Spielräume im Musikunterricht: Pädagogische Aspekte musikalischer Gestaltungsarbeit. (=Studien zur Pädagogik der Schule 17, hgg. Rudolf Biermann und Wilhelm Wittenbruch). Bern, New York, Paris (Peter Lang)
- Nolte, Eckhard (1989): Musikdidaktik. Siehe Kaiser 1989
- Nykrin, Rudolf (1978): Erfahrungerschließende Musikerziehung: Konzepte – Argumente – Bilder. (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft 4) Regensburg (Bosse)
- Nykrin, Rudolf (1994):Elementare Musikerziehung. In: Helms u.a. (1994) S. 52–54
- Nykrin, Rudolf (1995): »Orff-Schulwerk« – Blicke in das Kaleidoskop. In:Orff-Schulwerk-Informationen Nr.55, Juni 1995 (Hg. Hochschule für Musik und Darstellende Kunst »Mozartium«in Salzburg, »Orff-Institut« und Orff-Schulwerk Forum Salzburg, Frohnburgweg 55, A.5020 Salzburg), Salzburg, S.7–18
(Ders. Aufsatz auch in „MiS“ 3/1995, S.149–164)
- Ochmann, Lothar (1984): Schüler komponieren: Ein praxisbetonter Unterrichtsversuch in einer 9.Klasse. In: M&B 2/1984, S.107–111
- Orff, Carl (1931): Musik aus der Bewegung. In: Deutsche Tonkünstlerzeitung vom 5.Dezember 1931, 29.Jgg, Heft 17, ohne Seitenangabe. Nachgedruckt in Orff-Schulwerk-Informationen Nr.55, Juni 1995, S.4–6.

- Orff, Carl / Keetman, Gunild (1950): Musik für Kinder: Orff-Schulwerk: Bd.1. Mainz (Schott)
- Orff, Carl (1963): Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick. In: Thomas/Götze 1963, S.13–20
- Orff, Carl (1976) – Carl Orff und sein Werk. Dokumentation, Bd.III, Schulwerk, Elementare Musik. Tutzing (Schneider)
- Orgass, Stefan (1996): Kommunikative Musikdidaktik. Aufsätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen. (=Forum Musikpädagogik, Bd. 22, hgg. von Rudolf-Dieter Krämer). Augsburg (Wißner)
- Osborn, Alex F. (1953): Applied imagination: principles and procedures of creative thinking. New York 1953
- Ott, Thomas (1991): Zur Didaktik des Interpretierens: Die Offenheit des Ästhetischen und der Musikunterricht. In: Behne u.a. 1991, S.117–127
- Ott, Thomas (1993): Musik – Bild – Analyse – Lernen. Eine Erkundung zwischen den Stühlen der Fächer. In: M+U 19/1993, S.38–45
- Ott, Thomas (1993a): Musikpädagogische Konzeptionen. In: Helms/Schneider/Weber 1993, S.137–139
- Ott, Thomas/Loesch, Heinz v. (1996) (Hg.): Musik befragt – Musik vermittelt: Peter Rummenhölter zum 60.Geburtstag. Augsburg (Wißner)
- Otto, Gunter / Otto, Maria (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Velber (Friedrich)
- Otto, Gunter (1990): Ästhetische Rationalität. In: Kaiser 1990 (Hg.), S.37–51
- Otto, Gunter (1995): Theorie für pädagogische Praxis: Antwort auf Gert Selle in K+U 192. In: Kunst + Unterricht Heft 193, 6/1995, S.16–19
- Paynter, John / Aston, Peter (1972): Klang und Ausdruck – Modelle einer schöpferischen Schulmusikpraxis. Wien (Universaledition) (Originalausgabe: Sound and Silence. Cambridge 1970)
- Paynter, John (1992): Sound and Structure. Cambridge (University Press)
- Peters, Maria (1996): Blick – Wort – Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp/Maillol/F.E.Walther. München (Fink)
- Pfeffer, Martin / Vogt, Jürgen / Eckart-Bäcker / Nolte, Eckhard 1998 (Hg.): Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken. (=Forum Musikpädagogik Bd.34, hg. Rudolf-Dieter Krämer). Augsburg (Wißner)
- Porena, Boris (1986): Musik als Ausgangspunkt: Ein Bericht über die Arbeit des Centro di Ricerca e Sperimentazione Metaculturale. In: Henze 1986, S.250–271
- Pütz, Werner (1986): Songbook – Schüler als Liedermacher. In: Ehrenforth(1986) S. 180–183
- Pütz, Werner (1986b): Neue Musik handelnd erfahren – Eine Unterrichtsreihe zu Charles Ives und John Cage. In: Ehrenforth 1986, S.184–189
- Pütz, Werner (Hg) (1990): Musik und Körper. ((=Musikpädagogische Forschung, Bd.11). Essen (Blaue Eule)
- Rauhe, Hermann / Reinecke, Hans-Peter / Ribke, Wilfried (1975): Hören und Verstehen: Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München (Kösel)
- Reinecke, Hans-Peter (1973): »Musikalisches Verstehen« als Aspekt komplementärer Kommunikation: Überlegungen zu Wittgensteins sprachanalytischen Konzepten. In: Peter Faltin/Hans-Peter Reinecke 1973, S.258–275
- Reinfandt, Karl-Heinz (1987) (Hg): Die Jugendmusikbewegung: Impulse und Wirkungen. Wolfenbüttel und Zürich (Möseler)
- Regner, Hermann (1984): Musik für Kinder – Music for Children – Musique pour enfants: Anmerkungen zur Rezeption und Adaption des Orff-Schulwerks in anderen Ländern. In M&B 12/1984 (16.Jgg.), S.784–791
- Regner, Hermann (1995): Musik für Kinder: Carl Orffs künstlerisch-pädagogische Ideen – und was aus ihnen geworden ist. (In: Üben & Musizieren 4/1995, S.3–6))
- Richter, Christoph (1976): Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation. Frank-

- furt/Berlin/München (Diesterweg)
- Richter, Christoph (1987): Überlegungen zum anthropologischen Begriff der Verkörperung. Eine notwendige Ergänzung zum Konzept der didaktischen Interpretation von Musik. In: Schneider, R. 1987, S.73–120
- Richter, Christoph (1990): Editorial zum Themenheft „Komponieren“. In: M&B 3/1990. S.129
- Richter, Christoph (1992): In der Komponierwerkstatt. In: M+U, Heft 13, 3/1992, S.25–32
- Richter, Christoph (1996): Das Elementare ist das Letzte: Zur Bedeutung des Elementaren (in) der Musik und für den Musikunterricht. In: M&B 3/96, S.37–41
- Richter, Christoph (1998): Selbstentlarvung eines vermeintlichen Liebhabers: Anmerkungen zu Jürgen Vogts Beitrag „Der Begriff der Lebenswelt, gegen seine Liebhaber verteidigt“. In: M+U Heft 48, 1/1998, S. 45f.
- Rolle, Christian (1993): Interpretation und Rezeption von Musik. Grundfragen der Bedeutungskonstitution und des ästhetischen Verstehens. In: Eckart-Bäcker 1996, S.40–54
- Rolle, Christian (1994): „Der Rhythmus, daß ein jeder mitmuß“ – Zur Leiblichkeit ästhetischer Erfahrung. In: Rösing (1994) S.20–33
- Rolle, Christian (1995): Ästhetische Bildung durch musikalische Erfahrung? In: Kaiser 1998, S. 66–82. Seitenangaben beziehen sich auf das Manuskript
- Rolle, Christian (1998a): Was heißt „ästhetische Erfahrung“? – Annäherungen an einen Grundbegriff der Ästhetik in musikdidaktischer Absicht. In: Jank, B. / Vogt, Jürgen 1998, S.187–220 und in: Pfeffer 1998, S. 15–37
- Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung – Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft 24) Kassel (Bosse)
- Rösing, Helmut (1993) (Hg.): Stationen populärer Musik: Vom Rock'n Roll zum Techno: Referate der ASPM-Jahrestagung vom 6. bis 8. November 1992 in Leipzig (Teil 2), veranstaltet in Zusammenarbeit mit der Friedrich-Ebert-Stiftung. (= Beiträge zur Populärmusikforschung 12), Coda Musikservice Baden-Baden für den Arbeitskreis Studium populärer Musik e.V.
- Rösing, Helmut (1994) (Hg.): Grundlagen, Theorien, Perspektiven. (= Beiträge zur Populärmusikforschung 14), Baden-Baden (Coda), S.20–33
- Roscher, Wolfgang (1970): Ästhetische Erziehung – Improvisation – Musiktheater. (= Ergebnisse aus der Arbeit der Niedersächsischen Lehrerfortbildung, Heft 14/15) Hannover (Schroedel) Darin ders.: Gesellschaft und die Aufgabe der ä. Erziehung heute.
- Roscher, Wolfgang (1972): Lernziele ästhetischer Erziehung von Gesellschaft. In: Kraus 1972 (Hg.): Musik in Schule und Gesellschaft. Mainz (Schott)
- Roscher, Wolfgang (1975): Improvisation – Komposition – Produktion, in: Valentin/Hopf 1975, S.107–
- Roscher, Wolfgang (1976): Polyästhetische Erziehung – Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis, Köln
- Roscher, Wolfgang in M&B 5/1980, S.328
- Roscher, Wolfgang (1983) (Hg): Integrative Musikpädagogik, Teil 1: Theorie u. Rezeption. Wilhelmshaven (Heinrichshofens's Verlag)
- Roscher, Wolfgang (1984) (Hg): Integrative Musikpädagogik, Teil 2: Praxis und Produktion. Wilhelmshaven (Heinrichshofens's Verlag)
- Roscher, Wolfgang (1984b) (Hg): Erfahren und Darstellen (=Hochschuldokumentationen Mozarteum Salzburg. Inst.f.Integrative Mp und Polyästhetische Erziehung Bd.1) Innsbruck (Helbling)
- Roscher, Wolfgang (1986) (Hg): Polyaisthesis-Polyästhetik-Polyästhetische Erziehung. In: Polyaisthesis 1.Jg./1.H. (= Beiträge zur Integration der Künste und der Wissenschaften und zu ihrer Umsetzung in die pädagogische Praxis, herausgegeben von der internationalen Gesellschaft für Polyästhetische Erziehung), Wien (VWGÖ)

- Roscher, Wolfgang (1987): Sprünge und Linien im Bild vom musikalisch zu Bildenden – Kulturanthropologische und kulturpädagogische Aspekte. In: Gruhn, W.(1987) (Hg.): Musikalische Bildung und Kultur. Regensburg
- Roscher, Wolfgang (1988): Trost und Schrecken der Kunst – Harmonie und Konflikt als Pole der Bildung. In: Polyaisthesis 3.Jg./H.1
- Roscher, Wolfgang (1989) (Hg): Musiktheater im Unterricht: Produktion und Rezeption von Klangszenen in Schule und Hochschule: Modelle, Projekte, Materialien. (= Hochschuldokumentationen Mozarteum Salzburg, Institut für integrative MP und Polyästhetische Erziehung, Bd.2), Innsbruck (Helbling)
- Roscher, Wolfgang (1993) (Hg): Sinn und Widerspruch musikalischer Bildung: Beiträge zu »poiesis« und »aisthesis« heute. (= Schriften der Hochschule »Mozarteum«: Integrative Musikpädagogik und Polyästhetische Erziehung Bd.4). München-Salzburg (Emil Katzibichler)
- Roscher, Wolfgang (1994): Musik, Kunst, Kultur als Abenteuer: Beiträge zur sinnlichen und künstlerischen Erfahrung, zur klangszeneischen Darstellung, zur musikalischen und gesamt-künstlerischen Bildung. Kassel (Bärenreiter)
- Roscher, Wolfgang (1995): Carl Orff heute: Didaktische Vor- und Sinnfragen zu seinen Nachwirkungen. In Musik & Bildung, 27.Jahrgang, Heft 3 – Juni/Juli 1995, S.4–8.
- Roth, Gerhard (1991): Die Konstitution von Bedeutung im Gehirn. In: Schmidt, Siegfried J. (1991): Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Frankfurt/M., S.360–370
- Roth, Gerhard (1994): Das Gehirn und seine Wirklichkeit – Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt/Main (Suhrkamp). Zitiert nach der Taschenbuchausgabe, ebd. 51997
- Roth, Heinrich (1949): Zum pädagogischen Problem der Methode. In: „Die Sammlung“ (ohne weitere Angabe). Derselbe Aufsatz erschien erneut unter dem Titel „Die »originale Begegnung« als methodisches Prinzip“ in Roth 1957, S.109–118.
- Roth, Heinrich (1957, 141973): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover (Schroedel)
- Rumpf, Horst (1985): Zwischen Zivilisationskritik und Regression. In: Abel-Struth 1987, S.101–111
- Rumpf, Horst (1990): Sinnlichkeit – Spiel – Kultur. Erinnerung an verpönte Spiel-Arten. In: Pütz 1990, S.234–244
- Russolo, Luigi (1913): Die Geräuschkunst. In: Schmidt-Bergmann, Hansgeorg (1993): Futurismus: Geschichte, Ästhetik, Dokumente. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt), S.235–241
- Schaeffer, Pierre (1973): Musique concrète. Stuttgart (Klett)
- Schafer, R. Murray (1971): Schöpferisches Musizieren. Wien (rote reihe, Universal Edition, hgg Franz Blasl)
- Schafer, R.Murray (1972, 11967 in Ontario): Schule des Hörens: Notizen Diskussionsbeiträge Übungsbeispiele Aufgaben: Aus dem Englischen von Friedrich Saathen. (=rote reihe) Wien (Universaledition)
- Schatt, Peter W. (1998): Jugend-Kult-Kultur. In: M&B 4/1998, S.2–9
- Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Stuttgart (Reclam)
- Schiller, Friedrich: Über den Grund des Vernügens an tragischen Gegenständen. In: Vom Pathetischen und Erhabenen – Schriften zur Dramentheorie. Stuttgart (Reclam), S.14–29
- Schleuning, Peter (Hg.) (1978): Kinderlieder selber machen. Beispiele, Erfahrungen, Anleitungen aus der Arbeit einer Freiburger Musiklehrergruppe. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt)
- Schleuning, Peter (Hg.) (1993): Johann Sebastian Bachs »Kunst der Fuge« – Ideo-logien, Entstehung, Analyse. Kassel (Bärenreiter)

- Schmidt, Hans-Christian (1986) (Hg.): Handbuch der Musikpädagogik in 5 Bd. Bd.1: Ders. (1986) (Hg.): Geschichte der Musikpädagogik. Bd.4: Motte-Haber, Helga de la (1987) (Hg.): Psychologische Grundlagen des Musiklernens. Kassel (Bärenreiter)
- Schmidt, Hans-Christian (1986a): Didaktik der Neuen Musik? Neue Musik der Didaktik? Musik der neuen Didaktik? Eine skeptische Bilanz. In: Ders.: Neue Musik und ihre Vermittlung: Sechs Beiträge und vier Seminarberichte. Hgg Hans-Christian Schmidt. (=Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Bd 27) Mainz (Schott)
- Schmidt-Bergmann, Hansgeorg (1993): Futurismus: Geschichte, Ästhetik, Dokumente. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt)
- Schnebel, Dieter (1972): Vorwort zu Meyer-Denkman 1972
- Schneider, Ernst Klaus (1990): „In der Strömung sechs Schwellen“. Impulse für die Gestaltung von Musik im Unterricht, ausgehend von dem Bild von Paul Klee. In: Ehrenforth 1990, S.106–116
- Schneider, Ernst Klaus (1995): Vom Umgang mit dem Fremden: Treffpunkte außer-europäischer und europäischer Musik. Anregungen für den Unterricht. (=Kursmodelle Musik, Sekundarstufe 2, hgg. Ernst Klaus Schneider und Christoph Richter) Frankfurt/M. (Diesterweg)
- Schneider, Ernst Klaus (1995a): Kein Schnee von gestern: Heinz Holligers »Schnee« aus »Beiseit« (1990/91) in einem an der Grunderfahrung »Kälte« orientierten Unterricht. In: M&B 5/1995, S.26–31
- Schneider, Reinhard (1980): Semiotik der Musik – Darstellung und Kritik. München (Fink)
- Schneider, Reinhard (1987) (Hg.): Anthropologie der Musik und der Musikerziehung (=Musik im Diskurs, Bd.4) Regensburg (Bosse)
- Schneider, Reinhard (1988): Jödes musikphilosophische Anschauungen. In: Musikalische Lebenswelten (=Musik im Diskurs, Bd6) Regensburg (Bosse), S.167–176
Ebd., S.177–187: Dokumente aus der Zeit von 1935 und 1945
- Schnieders, Heinz-Wilhelm (Redaktion u.Bearbeitung) (1982): Werkbuch Liedermachen: Gedanken, Anregungen, Beispiele, Modelle. (= Schriftenreihe der Landesarbeitsgemeinschaft Musik Nordrhein-Westfalen e.V., Bd.16) Regensburg (Bosse)
- Schoenebeck v., Mechthild (1984): Aspekte der musikalischen Arbeit in der Musical-Werkstatt. In: M&B 6/1984, S. 426–429
- Schudack, Achim (1996): Warum machen wir es nicht einfach selbst? „Musik und Film“ als Herausforderung eines projektorientierten Musikunterrichts. In: M&B 4/1996, S.15–19
- Schüler machen Lieder (1994) siehe: Treffen Junge Musik-Szene
- Schütz, Volker (1981): Zur Methodik rockmusikalischen Musizierens im Klassenverband in M&B Heft 7/8, S.464–469; Heft 9, S.553–556; Heft 10, S.627–630
- Schütz, Volker (1982): Rockmusik: eine Herausforderung für Schüler und Lehrer. Oldenburg (Isensee)
- Schütz, Volker (1985): Pop- und Rockmusik im Unterricht. In: Helms/Hopf/Valentin: Handbuch der Schulmusik. Regensburg, S.275–294
- Schütz, Volker (1991): Musikmachen – Versuch einer didaktischen Revision. In: Lugert/Schütz 1991, S.182–203
- Schütz, Volker (1992): Musik in Schwarzafrika: Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Sekundarstufen. Oldershausen (Institut für Didaktik populärer Musik)
- Schütz, Volker (1994): Rockmusik. In: Helms/Schneider/Weber: Neues Lexikon der Musikpädagogik. Kassel (Bosse) S.233f
- Schütz, Volker (1995): Didaktik der Pop/Rockmusik – Begründungsaspekte. In: Helms/Schneider/Weber 1995, S.262–280
- Schütz, Volker (1996): Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil 1: Klärung einiger Voraussetzungen. In: AfS Magazin, Heft 1, 6/1996, S.3–8
- Schulte, Joachim (1989): Wittgenstein: Eine Einführung. Stuttgart (Reclam)

- Schwan, Alexander (1991): Improvisation und Komposition im Musikunterricht allgemeinbildender Schulen und der Sekundarstufe 1 (Europäische Hochschulschriften: Reihe XXXVI, Musikwissenschaft, Bd. 58), Frankfurt/M. (Peter Lang)
- Schwarz, Harald (1991): Sound in der Rockmusik: Ein Versuch zur angemessenen Beschreibung für den Unterricht. In: M&B 6/91, S.75–80
- Schwarzbauer, Michaela (1993): Die Stellung Polyästhetischer Erziehung in der gegenwärtigen Musikpädagogik – Ein Vergleich. In: Roscher 1993, S.31–46
- Schwarzbauer, Michaela (1993): Das Symbol, seine Bedeutung im Bereich Integrativer Musikpädagogik. In: Roscher 1993, S.47–58
- Seel, Martin (1985): Die Kunst der Entzweiung: Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt/M (Suhrkamp)
- Seel, Martin (1991): Eine Ästhetik der Natur. Frankfurt/M (Suhrkamp)
- Seel, Martin (1993a): Ästhetik und Aisthetik. Über einige Besonderheiten ästhetischer Wahrnehmung. Hamburg, Manuskript. Vgl. auch: Seel 1996, S.36–69
- Seel, Martin (1993b): Zur ästhetischen Praxis der Kunst. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 41.Jgg, 1993, Heft1, S.31–43. Vgl. auch: Seel 1996, S.126–144. (Die Seitenangaben beziehen sich auf die Ausgabe in Seel 1996)
- Seel, Martin (1993c): Intensivierung und Distanzierung: Ästhetische Bildung markiert den Abstand von der Allgemeinbildung. In: Kunst+Unterricht Heft 176/1993, S.48f.
- Seel, Martin (1995): Versuch über die Form des Glücks: Studien zur Ethik. Frankfurt/M (Suhrkamp)
- Seel, Martin (1996): Ethisch-ästhetische Studien. Frankfurt/M (Suhrkamp Taschenbuch); darin:
 1996a: Über die Arbeit des Schriftstellers (und die Sprache der Philosophie). S.145–187
 1996b: Theoretische, ästhetische und praktische Kontemplation. S.260–272
- Selle, Gert (1995): Kunstpädagogik jenseits ästhetischer Rationalität? Über eine vergessene Dimension der Erfahrung. In: Kunst + Unterricht Heft 192, 5/1995, S.16–21
- Shusterman, Richard (1992): Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art. Oxford (Blackwell) (Dt. gekürzte Fassung: Kunst Leben: Die Ästhetik des Pragmatismus. Frankfurt M. (Fischer))
- Sons, Walter / Zaha, Dieter (1994): Klingende Fundsachen: Metallmusik. In: M&B 2/1994, S.30–33
- Stiefel, Eberhard (1976): Kreativität und Musikpädagogik. Kastellaun (A.Henn)
- Stroh, Wolfgang Martin (1985): Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht. In: H.G. Bastian (1985) (Hg.): Umgang mit Musik (Musikpädagogische Forschung, Bd.6) Laaber (Laaber), S.145–160
- Stroh, Wolfgang Martin (1991): Der JBPK 2000. In: Lugert/Schütz 1991, S.218–225
- Suppan, Wolfgang (1984): Der musizierende Mensch: Eine Anthropologie der Musik. (=Musikpädagogik Forschung und Lehre, hgg Sigrid Abel-Strutz, Bd.10) Mainz (Schott)
- Swanwick, Keith (1988): Music, Mind, and Education. London and New York (Routledge)
- Taylor, Irving A. (1959): The nature of the creative process. In: Smitz, P.: Creativity: an examination of the creative process. New York 1959, ohne Seitenangabe
- Terhag, Jürgen (1984): Die Un-Unterrichtbarkeit aktueller Pop- und Rockmusik: Gedanken-gänge zwischen allen Stühlen. In: M&B 5/1984, S. 345–349
- Terhag, Jürgen (1989): Populäre Musik und Jugendkulturen: Über die Möglichkeiten und Grenzen der Musikpädagogik. (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, hgg. Walter Gieseler und Siegmund Helms, Bd.13) Regensburg (Bosse)
- Terhag, Jürgen (1994) (Hg.): Populäre Musik und Pädagogik, Bd.1: Grundlagen und Praxis-materialien (mit CD), Oldershausen
- Terhag, Jürgen (1996) (Hg.): Populäre Musik und Pädagogik, Bd.2: Grundlagen und Praxis-

- materialien (mit CD), Oldershausen
- Terhag, Jürgen (1998): Die Vernunftfehe. Vierzig Jahre Musik und Pädagogik. In: Baacke 1998, S. 439–456
- Thomas, Werner / Götze, Willibald (1963)(Hg.): Orff-Institut, Jahrbuch 1963. – Mainz 1964
- Thomas, Werner (1964): Das Orff-Schulwerk als pädagogisches Modell. In: Ders. 1990, S.261–274
- Thomas, Werner (1977): Musica Poetica: Gestalt und Funktion des Orff-Schulwerks. Tutzing (Schneider).
- Thomas, Werner (1990): Das Rad der Fortuna: Ausgewählte Aufsätze zu Werk und Wirkung. Mainz (Schott)
- Thume, Peter (1992): Hier wußte ich, was gespielt wird – Musikalische Antworten. In: M+U Heft 13, 3/1992, S.17–24
- Treffen Junge Musik-Szene (1994 u.a.) (Hg.): Bundeswettbewerb „Schüler machen Lieder“. 10787 Berlin, Budapester Straße 50 (im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft sowie im Zusammenwirken mit dem Verband der Deutschen Schulmusiker, dem Verband deutscher Musikschulen und der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung. Information: Berliner Festspiele)
- Troge, Thomas Alexander (1993): Zwischen Gesangverein und Musikcomputer: Strukturen und Entwicklungstendenzen des Musiklebens in Mitteleuropa. (=Europäische Hochschulschriften: Reihe XXII, Soziologie, Bd.246) Frankfurt/M. (Peter Lang)
- Urban, Uve / Fechner, Rainer / Paulsen, Harald / Sustrate, Nils (1986): „Es lag in der Luft“ – Erarbeitung einer Kabarett-Revue. In: Ehrenforth 1986, S.173–179
- Valentin, Erich / Hopf, Helmuth (1975)(Hg.): Neues Handbuch der Schulmusik. Regensburg
- Valéry, Paul (1971): Windstriche. Frankfurt/M
- Vogt, Jürgen (1997): Der Begriff der Lebenswelt, gegen seine Liebhaber verteidigt. In: M+U 45/1997, S.39–42
- Vogt, Jürgen (1998): Das Eigene und das Fremde: Ein Modethema der Musikpädagogik? In: AfS-Magazin Nr.5, 6/1998, S.3–9
- Vogt, Jürgen (1998) siehe Jank, Birgit
- Voigt, Boris (1995): Kosmologie und Okkultismus im musikalischen Diskurs der Wiemerer Republik. In: Rösing, Helmut (Hg): „Es liegt in der Luft was Idiotisches...“: Populäre Musik zur Zeit der Weimarer Republik. (=Beiträge zur Populärmusikforschung 15/16) Baden-Baden, S.20–31.
- Vollmer, Sibylle (1980): Die Rezeption des Kreativitätsbegriffs durch die Musikpädagogik. (=MpFL, Bd.7) Mainz (Schott)
- Wallbaum, Christopher (1992): Schule ist Klang. Ein Kompositionsprojekt. In: Musik und Unterricht 3 (März 1992), H. 13, S.29–37
- Wallbaum, Christopher (1993): Musik in Jugendwelten. Ein Literaturüberblick, ein Wunsch und zwei Thesen. In: Eckart-Bäcker 1996, S.55–88
- Wallbaum, Christopher (1995): Fremde Produkte – keine Produkte – eigene Produkte: Historisch-systematische Aspekte der Produktionsdidaktik. In: Kaiser (Hg.) 1998, S.151–184
- Wallbaum, Christopher (1995a): Musik im Netz. Erste Erfahrungen aus der Profil-Oberstufe. In: M+U Heft 33, 7/1995, S.43–48
- Wallbaum, Christopher (1996): Ästhetische Wahrnehmung. Zur Ästhetik Martin Seels. In: M+U Heft 38, 5/1996, S.37–39
- Wallbaum, Christopher (1997a): Musik in einer Profiloberstufe: Erfahrungen und Perspektiven fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichts. In: MiS Heft 4, August 1997, S.188–203
- Wallbaum, Christopher (1997b): Grooven auf der Straße: Eine Samba-Batucada als musik-

- praktischer Kurs. In: M+U Heft 47/1997, S.25–29
- Wallbaum, Christopher (1998): Musik, Musik, Musik und Musik: Schwierigkeiten mit der Integration einiger Beschreibungen von musikalischer Erfahrung. In: Pfeffer u.a. 1998, S. 48–66. Außerdem in: Jank, B. / Vogt, J. 1998, S.275–306
- Wallbaum, Christopher (1998a): Mit fremden Ohren hören oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln? – Ein Projekt. In: M&B 4/1998, S.10–15
- Wallbaum, Christopher (1998b): Musik des Alltags. In: M&B Heft 6/1998, S.26–32
- Watzlawik, Paul (1982): Die Möglichkeit des Andersseins – Zur Technik der therapeutischen Kommunikation. Bern, Stuttgart, Wien (Huber)
- Weber, Rudolf (1995): Erfinden von Musik. In: Helms/Schneider/Weber 1994, S.64–66
- Welsch, Wolfgang (1990, 1991): Ästhetisches Denken. Stuttgart (Reclam)
- Welsch, Wolfgang / Pries, Christine (1991)(Hg): Ästhetik im Widerstreit: Interventionen zum Werk von Jean-Francois Lyotard. Weinheim (VCA, Acta Humaniora)
- Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität – Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Das Magazin 1994, Ausgabe 3, S.10–13
- Welsch, Wolfgang (1997): Ästhetische Rationalität modern: Familienähnlichkeiten des Ausdrucks „ästhetisch“. In Grünewald 1997, S.69–80
- Willis, Paul (1991): Jugend-Stile. Zur Ästhetik der gemeinsamen Kultur. Originaltitel: Common Culture. Symbolic work at play in the everyday cultures of the young. Hamburg, Berlin 1991: Argument. (Original im Verlag der Open University Press, Milton Keynes, 1990)
- Wittgenstein, Ludwig (1989): Werke. Frankfurt/M.: Suhrkamp Taschenbuch
- Whorf, Benjamin Lee (1956): Sprache – Denken – Wirklichkeit: Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. Massachusetts 1956, Hamburg 1963. Zitiert nach dem Rowohlt Taschenbuch von 1984
- Wüthrich-Mathez, Hans (1980): Bibliographie zur allgemeinen Musikerziehung. Bern, Stuttgart (Haupt)
- Zughart, Manfred (1976): Schallbaukasten. (= Arbeitshilfen für die Schulpraxis. Hgg. Lemmermann) Boppard/Rhein (Fidula)